



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS
PÚBLICAS**

ALEXSANDRO MOTA SOBRINHO

**OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DO PROGRAMA REUNI: UM
ESTUDO DE CASO DA EXPERIÊNCIA DA UFT**

**PALMAS - TO
JUNHO/2016**

ALEXSANDRO MOTA SOBRINHO

**OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DO PROGRAMA REUNI: UM
ESTUDO DE CASO DA EXPERIÊNCIA DA UFT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Gestão de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Tocantins - UFT, como requisito para obtenção do título de mestre em gestão de políticas públicas.

Orientador: Prof. Dr. Elvio Quirino Pereira

Co – orientadora: Prof.^a Dr.^a Helga Midori Iwamoto

**PALMAS - TO
JUNHO/2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S6771 Sobrinho, Alessandro Mota.

Os Limites e as Possibilidades do Programa REUNI: um estudo de caso da experiência da UFT... / Alessandro Mota Sobrinho. – Palmas, TO, 2016.

190 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Gestão de Políticas Públicas, 2016.

Orientador: Elvio Quirino Pereira

Coorientadora : Helga Midori Iwamoto

1. REUNI.. 2. Educação superior.. 3. Acesso ao ensino superior presencial.. 4. UFT.. I. Título

CDD 350

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ALEXSANDRO MOTA SOBRINHO


**OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DO PROGRAMA REUNI: UM ESTUDO
DE CASO DA EXPERIÊNCIA DA UFT**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
Profissional em Gestão de Políticas Públicas
da Universidade Federal do Tocantins para
obtenção do título de mestre.
Orientador(a): Prof. Dr. Elvio Quirino Pereira.

Aprovada em 11/05/2016.

BANCA EXAMINADORA:


Prof. Dr. Elvio Quirino Pereira (orientador)


Profa. Dra. Helga Midori Iwamoto (membro interno)


Profa. Dra. Ana Lúcia Pereira (membro externo)

A uma ex – criança da roça que até aos 13 anos, com uma enxada ou foice na mão, sonhava com uma vida melhor. A um ex – adolescente engraxate que até aos 15 anos, ao engraxar os sapatos alheios, sonhava em dar brilho a própria vida.

AGRADECIMENTOS

Durante essa jornada, foram muitos quilômetros no volante de um carro, muitas vezes debaixo de chuva e outras na escuridão da noite, foram muitas horas de estudo e dedicação, aparentemente sozinho, isolado, trancado entre quatro paredes, mais em todos os momentos ele esteve comigo, me amparando, me dando forças, me guiando e me livrando de todo mal, Deus, o todo poderoso.

Minha amada esposa Miriam Cavalcante de Sousa Sobrinho, pela compreensão, pelo afago, pelo amor, pela força e pelos cuidados em todos os momentos da caminhada, essa vitória é nossa amor. Aos meus pais, Abdenego Rocha Sobrinho e Hilda Mota Sobrinho, meus heróis, meus exemplos de fé, de caráter, de coragem, de força e meu paraíso seguro nessa vida.

Ao meu irmão Amós Mota Sobrinho, pelo carinho, pela atenção, pelos cuidados, pela força incondicional e pela hospedagem em todas as vezes que estive em Palmas, um irmão de sangue, um amigo do peito, uma gratidão eterna. Aos meus demais irmãos, Adeildon Mota Sobrinho, Adenilson Mota Sobrinho, Ailton Mota Sobrinho, Aldeniza Mota Sobrinho, Adilson Mota Sobrinho, Ana Cléia Mota Sobrinho, Joab Mota Sobrinho e Joás Mota Sobrinho pela força, juntos formamos uma grande irmandade.

Ao meu orientador professor Dr. Elvio Quirino Pereira e minha Co-orientadora professora Dr.^a Helga Midori Iwamoto por aceitar fazer parte dessa empreitada, pelas orientações, correções, força e por não me deixar desistir nos momentos mais difíceis. Aos colegas de turma, pelo compartilhamento de conhecimentos, vivências, angústias, alegrias e amizade. Aos professores de todas as disciplinas, por compartilharem seus conhecimentos, contribuindo para o nosso amadurecimento como acadêmico e como cidadão.

A todos os entrevistados, pela urbanidade no atendimento e por aceitar contribuir para o alcance dos objetivos deste trabalho. Aos técnicos-administrativo dos setores por onde estive coletando informações. À universidade federal do Tocantins por abrir as portas para que este trabalho fosse realizado.

A banca de qualificação pela enriquecedora contribuição. À Banca de defesa pelas contribuições e aperfeiçoamento. A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para que este trabalho fosse realizado.

RESUMO

A partir dos anos 2000 houve um incremento significativo de políticas que buscam a democratização do acesso, principalmente voltadas ao acesso nas instituições federais. Nesse contexto nasce o programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais - REUNI. O programa teve por principal objetivo aumentar o acesso ao ensino superior nas universidades federais e proporcionar uma reestruturação das grades curriculares, com inserção das chamadas formações interdisciplinares. Além do mais, o programa trouxe um conjunto de diretrizes e metas que deveriam ser perseguidas e adotadas como práticas acadêmicas e pedagógicas. Contudo, ele não foi uma política dissociada das reformas anteriores, pois objetivava dar cumprimento as metas do Plano Nacional de Educação – PNE de 2001 que buscava expandir o atendimento das vagas para no mínimo 40% no setor público e 30% para os jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos. O programa foi implantado cercado por duas grandes discussões: primeiro, ocasionaria a precarização do trabalho docente e a mercadorização do ensino, segundo, proporcionaria a interiorização e a democratização do acesso e levaria o setor público a recuperar o protagonismo no atendimento da demanda por ensino superior no Brasil. Tendo por base essa conjuntura, este trabalho adotou como objetivo principal, compreender o processo de implantação do programa REUNI na universidade federal do Tocantins - UFT e verificar a partir da visão dos gestores como estão sendo trabalhadas as suas diretrizes. A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa com aportes quantitativos documentais e o método adotado foi o estudo de caso. Os atores ouvidos por meio de entrevistas semiestruturada foram os diretores dos *campus* universitário de Palmas, Araguaína e Gurupi, que participaram da expansão, 13 coordenadores dos cursos que foram criados a partir do programa, pró-reitora de graduação, vice-reitora e ex-reitor da universidade. A vice-reitora e o ex-reitor foram ouvidos para compreendermos o processo de adesão ao programa em 2007 e sua consequente implantação até 2012. Os resultados apontam que o REUNI na UFT foi um programa muito exitoso sob o ponto de vista da expansão, democratização do acesso, atendimento de demandas por novas formações para o Estado, fortaleceu as licenciaturas que vão impactar na educação básica e as engenharias que cumprirão um papel importante num Estado ainda em desenvolvimento e proporcionou a melhoria do quadro docente. Contudo, tem sido um programa problemático sob o aspecto da infraestrutura física, principalmente, a laboratorial, muitas diretrizes não têm recebido atenção, a exemplo da evasão que possui índices altíssimos e foi um programa refutado sob o aspecto da reestruturação. As inovações por ele propagadas tem sido muito incipientes e pouco avançou para além das concepções teóricas.

Palavras-chave: REUNI, acesso ao ensino superior, UFT.

ABSTRACT

From the 2000s there was a significant increase in policies that seek to democratize access, mainly focused on access to federal institutions. In this context arises the program to support restructuring plans and expansion of federal universities (abbreviated as REUNI, in brazilian portuguese). The program was mainly aimed at increasing access to higher education in federal universities and provide a restructuring of curricula, with insertion of interdisciplinary training. Moreover, the program has a set of guidelines and goals that should be pursued and adopted as academic and pedagogical practices. However, it was not a disassociated political previous reforms as aimed to comply with the goals of the 2001 National Education Plan (PNE) - seeking to expand the service of vacancies for at least 40% in the public sector and 30% for young people between 18 and 24 years old. The program was implemented surrounded by two large discussions: First, it gives rise to a casualization of the teaching work and the commodification of education; second, it provides the internalization and the democratization of access and take the public sector to regain the leading role in meeting the demand for higher education in Brazil. Based on this conjuncture, this work has adopted as its main objective, to understand the REUNI program implementation process at the Federal University of Tocantins (UFT) and check from the perspective of managers and are being worked their guidelines. The methodology was qualitative approach with quantitative contributions regarding document analysis and the method adopted was the case study. The actors listened through semi-structured interviews were the University Campus directors of Palmas, Araguaína and Gurupi, who participated in the expansion, 13 coordinators of the courses that were created from the program, dean of undergraduate, vice dean and former rector of the university. The vice-chancellor and former president were heard to understand the process of joining the program in 2007 and its subsequent implementation by 2012. The results show that the REUNI the UFT was a very successful program from the point of view of the expansion, democratization access, meeting demands for new formations for the state, strengthened the degrees that will impact on basic education and engineering that will fulfill an important role in a state still in development and has provided the improvement of teaching staff. However, it has been a troubled program from the aspect of physical infrastructure, especially the laboratory, many guidelines have not received attention, such as the avoidance that has very high rates and was disproved program under the aspect of restructuring. Innovations for it propagated has been very incipient and little progress beyond the theoretical concepts.

Keywords: REUNI, access to higher education, UFT.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Estrutura organizacional da UFT.....	16
Figura 02: Mapa da região Norte.....	32

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Cursos de graduação criados na UFT a partir do REUNI	10
Quadro 02 – Quadro de servidores da UFT	16
Quadro 03 - Matrículas na educação superior no Brasil: 1930 – 1960	23
Quadro 04 – Matrículas na educação superior – década de 90	31
Quadro 05 – Região Norte: Estados, população e instituições de ensino superior – 2014.....	33
Quadro 06 – Matrículas nos cursos de graduação presencial por região do país – 2013...	33
Quadro 07 – Matrículas nos cursos de graduação presencial por Estado: Região Norte – 2013	34
Quadro 08 – Evolução no número de matrículas no ensino superior na região Norte: 2008 – 2012	35
Quadro 09 – Fase I: 2003 – 2007 – universidades federais criadas	38
Quadro 10 – Fase II: 2008 – 2012 – REUNI – universidades federais criadas	39
Quadro 11 – Fase III: 2012 – 2014 – universidades federais criadas	39
Quadro 12 – Panorama geral da expansão universitária: 2002 – 2013	53
Quadro 13 – Expansão das Ifes por região: 2002 – 2014	53
Quadro 14 – Expansão de indicadores acadêmicos nas Ifes por região: 2002 – 2013	54
Quadro 15 – Recursos orçamentários do programa de expansão: 2005 – 2012	54
Quadro 16 – Números de obras concluídas nas universidades federais: 2003 – 2014	55
Quadro 17 – Matrículas na graduação presencial nas Ifes: 2002 – 2013	55
Quadro 18 – PNAES – benefícios concedidos e recursos repassados as Ifes: 2008 – 2014	56
Quadro 19 – Docentes e técnicos-administrativo nas Ifes: 2003 – 2014	56
Quadro 20 – Docentes por formação acadêmica nas Ifes e na rede pública: 2003 – 2014.....	57
Quadro 21 - Matrículas em cursos de graduação presencial: Brasil – 2008 – 2013	58
Quadro 22 – Núcleos dos cursos do REUNI na UFT	60
Quadro 23 – Lista de entrevistados	64
Quadro 24 – Gestores, categorias e itens de análises	69
Quadro 25 – Classificação dos cursos nas avaliações do MEC e ENADE	74
Quadro 26 – Ingressantes nos cursos do REUNI: 2009 – 2015	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Metodologias de ensino-aprendizagem e tecnologias de apoio à aprendizagem	80
Gráfico 02 – Mobilidade nos cursos do REUNI: 2009 – 2015	81
Gráfico 03 – Ingressantes nos cursos noturnos do REUNI: 2009 – 2015	83
Gráfico 04 – Egressos dos cursos do REUNI.....	85
Gráfico 05 – Eng. biotecnológica e química ambiental – ingressantes x evasão: 2009 – 2015	87
Gráfico 06 - Eng. civil e eng. elétrica – ingressantes x evasão: 2009 – 2015	88
Gráfico 07 – Filosofia e teatro – ingressantes x evasão: 2009 – 2015	88
Gráfico 08 – Nutrição e enfermagem – ingressantes x evasão: 2009 – 2015	88
Gráfico 09 – Física, química e biologia – ingressantes x evasão: 2009 – 2015	89
Gráfico 10 – Cooperativismo, logística e turismo – ingressantes x evasão: 2009 – 2015.....	89
Gráfico 11 – Ingressantes x evasão nos cursos do REUNI: 2009 – 2015	89
Gráfico 12 - Recursos do Pnaes autorizados na LOA para a UFT	91
Gráfico 13 – Titulação acadêmica dos docentes	101
Gráfico 14 – Regime de trabalho docente	107

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANDES – SN - Sindicato dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONSUNI – Conselho Universitário
COPESE- Comissão Permanente de Seleção
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
GTI - Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional de Educação
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESU – Secretaria de Educação Superior
SIE – Sistema de Informações para o Ensino
SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU – Sistema de Seleção Unificada
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFT - Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
1.1 Problemática da Pesquisa	9
1.2 Objetivos	10
1.2.1 Objetivo geral	11
1.2.2 Objetivos específicos	11
1.3 Justificativa	11
1.4 Pressupostos	13
2 APRESENTANDO A UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS	15
2.1 <i>Campi</i> de Palmas, Araguaína e Gurupi	17
3 REFERENCIAL TEÓRICO	19
3.1 Análise das Ofertas de Vagas Presenciais no Ensino Superior: alguns cenários históricos	19
3.1.1 A educação superior no contexto da democratização política	21
3.1.2 As propostas e ideias da administração pública gerencial	25
3.1.3 Década de 1990: o acesso ao ensino superior no cenário da reforma do Estado	29
3.2 Educação Superior na Região Norte: algumas análises	32
3.3 O REUNI e a Ampliação do Acesso ao Ensino Superior	35
3.3.1 Enquadramento temporal e legal	37
3.3.2 Definição e diretrizes do programa	39
3.3.3 Origem do programa e influências diversas	41
3.3.4 O modelo de gestão do programa	46
3.3.5 As críticas e apoio ao programa	47
3.3.6 O programa no contexto dos números	52
3.3.7 Principais objetivos da Universidade Federal do Tocantins com o REUNI	59
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	61
4.1 Sistematização da Pesquisa de Campo	64
4.1.1 Instrumentos de coleta de dados	65
4.2 Procedimentos de Análise dos Resultados	67
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	69
5.1 As Visões, Percepções e Avaliações dos Coordenadores de Curso	69
5.1.1 Categoria 01: diretrizes e metas do REUNI	70
5.1.1.1 Conhecimento das diretrizes e avaliação dos PPCs	70

5.1.1.2 Inovação curricular	74
5.1.1.3 Formação em ciclos	76
5.1.1.4 Tecnologias e metodologias	79
5.1.1.5 Mobilidade estudantil	81
5.1.1.6 Aumento no número de ingressantes	82
5.1.1.7 Taxa de formando na graduação	84
5.1.1.8 Evasão	87
5.1.1.9 Programa nacional de assistência estudantil – PNAES	91
5.1.2 Categoria 02: infraestrutura física e estrutura docente	92
5.1.2.1 Infraestrutura física	92
5.1.2.2 Quantidade e qualidade do quadro docente	99
5.1.3 Categoria 03: análise e visão geral	102
5.1.3.1 Perspectiva e inserção no mercado de trabalho	102
5.1.3.2 Ensino, pesquisa e extensão	105
5.1.3.3 Visão geral sobre o REUNI: aspectos positivos e suas dificuldades	108
5. 2 As Visões, Percepções e Avaliações dos Diretores de <i>Campi</i>	112
5.2.1 Categoria 01: diretrizes e metas do REUNI	112
5.2.2 Categoria 02: infraestrutura física	117
5.2.3 Categoria 03: análise e visão geral	120
5.3 As Visões, Percepções e Avaliações da Administração Superior	125
5.3.1 Categoria 01: diretrizes e metas do REUNI	126
5.3.2 Categoria 02: análise e visão geral	128
5.3.3 Categoria 03: implantação do REUNI na UFT	132
5.4 Discussão dos Resultados	137
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com os coordenadores de cursos	162
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com os diretores de <i>campi</i>	163
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada com à administração superior	164
APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido – entrevista	165
APÊNDICE E – Infraestrutura física em imagens	166
APÊNDICE F – Plano de ação	172

1 INTRODUÇÃO

Por força constitucional, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205). A partir dessa expressão constitucional abro um parêntese para falar em primeira pessoa. Início a parte formal deste trabalho, falando do privilégio e da responsabilidade que é fazer parte de um programa de mestrado. Estar num programa *stricto sensu* já é um privilégio, muito mais por ser este um programa de uma universidade pública federal, consequentemente, de ensino gratuito.

Embora, o direito à educação possua *status* constitucional, sabemos que o Brasil não proporciona oportunidades a todos e mesmo quando há, em muitos casos as circunstâncias atuais demonstram que ela não é igualitária. Dados do IBGE publicados em 2014 afirmam que no Brasil ainda existem 13 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais. E se considerarmos aqueles que ainda não têm acesso ao terceiro grau ou que encerram suas atividades estudantis apenas com a graduação, resulta de um privilégio ainda mais resumido o acesso aos programas *stricto sensu*.

A responsabilidade consiste em saber que a pesquisa e os resultados que ela aponta, podem contribuir para o aprimoramento da gestão na instituição e para um diagnóstico sobre uma política pública que objetiva dar condições de acesso e permanência no ensino superior, diagnóstico restrito à UFT. Portanto, os caminhos percorridos e os resultados a que se pretendia, trouxe consigo um conjunto de responsabilidades dos quais me propus a assumir, além do mais, no âmbito pessoal, como expressa o texto constitucional, a finalidade da educação é desenvolver a pessoa e prepará-la para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, que na prática são mais responsabilidades que direitos, das quais espero estar em melhores condições de desempenhá-las a partir desta caminhada, fecho parêntese.

A Universidade Federal do Tocantins tinha sido criada apenas há sete anos quando o governo federal lançou como parte integrante das ações do Programa de Aceleração do Crescimento¹ uma política de reestruturação das universidades federais e ampliação das ofertas de vagas no ensino superior federal, denominada programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais - REUNI. É esta política de expansão e reestruturação que analisamos, especificamente o caso da UFT. Esta teve suas ofertas de

¹ O PAC tinha como objetivos incentivar o investimento privado, aumentar o investimento público em infraestrutura e remover obstáculos ao crescimento (LUGÃO et al., 2010).

vagas aumentadas significativamente com a criação de 14 cursos de graduação, distribuídos nos *campi* de Palmas, Araguaína e Gurupi.

No Brasil, principalmente a partir da última década, o governo federal tem incentivado o avanço da educação superior. No entanto, esse fenômeno de reformas não é novo, tendo em vista que em meados do século XX, especificamente, em 1931, o Brasil implementou a sua primeira reforma do ensino superior com a aprovação do estatuto das universidades brasileiras (SILVA; REAL, 2011). Todavia, as reformas a partir dos anos 2000, tiveram como objetivo “a expansão do acesso e do número de vagas” (SILVA; REAL, 2011, p.142). Essa expansão tinha como público-alvo, sobretudo, os jovens entre 18 e 24 anos (COSTA; COSTA; BARBOSA, 2013; BRASIL, 2007).

Esse avanço tem sido em todas as esferas e por meio do financiamento público. Para a educação superior pública nas universidades federais, o principal crescimento se deu a partir de 2007 por intermédio do decreto presidencial que instituiu o programa denominado REUNI. Para o governo, o movimento de reforma alinha-se aos anseios dos dirigentes das universidades federais, e tem como objetivo melhorar entre outros aspectos a qualidade da educação superior (BRASIL, 2007).

Portanto, o REUNI é um programa do governo federal de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais do país. O programa foi materializado via decreto nº 6.096 de 24 de Abril de 2007. O principal objetivo do programa consistiu em “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades” (BRASIL, 2007, art. 1º).

A Universidade Federal do Tocantins, assim como todas as universidades federais existentes na época, aderiu ao programa e em atendimento ao decreto nº 6.096/2007 e ao documento diretrizes gerais do REUNI, elaborado pelo Ministério da Educação também em 2007, elaborou seu plano de reestruturação e expansão, condição *sine qua non* para fazer parte desse novo momento das universidades federais.

O documento legal informa que “o Ministério da Educação destinará ao programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação” (BRASIL, 2007, art. 3º), ou seja, a destinação de recursos financeiros para atender a proposta de expansão foi condicionada ao atendimento de metas e objetivos por parte das universidades federais.

Não constitui objetivo desta pesquisa, fazer uma auditoria técnica se os objetivos e metas do plano apresentado pela UFT foram atingidos em sua totalidade. No entanto, as seis diretrizes do programa serão avaliadas, até porque, trata-se de um contrato de metas, é,

portanto, necessário verificar, para melhor compreensão da experiência da instituição com o programa. O fator principal de análise são os cursos de graduação criados por intermédio da referida expansão, a partir da visão dos gestores, conforme os objetivos expostos em ponto posterior.

1.1 Problemática da Pesquisa

O REUNI envolve um conjunto de fatores que geram interesses e curiosidades passíveis de serem investigadas cientificamente. Todavia, a investigação científica não pode se dar de forma aleatória sem a realização de tarefas a serem desenvolvidas em diferentes etapas. “O problema de pesquisa é a primeira e principal fase de uma pesquisa, pois é a partir dela que todas as outras fases serão consideradas em todos os aspectos” (SOUSA, 2014, p. 142).

Definir um problema de pesquisa é escolher um caminho dentre muitos possíveis, embora, este tenha sido pensado com o propósito de retratar de forma mais adequada as nuances dessa experiência e as condições em que se encontram os cursos de graduação atualmente, bem como, demonstrar a percepção dos gestores envolvidos diretamente no processo de atender as exigências para o funcionamento dos 14 cursos de graduação criados a partir da adesão ao programa.

As diretrizes estabelecidas na lei que instituiu o programa e as dimensões nele contidas são amplas, conforme artigo segundo do decreto que o instituiu. Contudo, o principal objetivo do REUNI consistiu em ampliar o acesso e permanência na educação superior nas universidades públicas federais.

Para dar cumprimento à essa meta a Universidade Federal do Tocantins apresentou seu plano de reestruturação e expansão, documento formal contendo 121 páginas e aprovado pelo conselho universitário (CONSUNI). Esse plano possui metas que vão desde a ampliação da estrutura física à criação de cursos de pós-graduação. Todavia, o objeto central de análise deste trabalho são os cursos criados com base na resolução do CONSUNI nº 14/2007 aprovada no dia 09 de outubro de 2007 do qual resultaram 14 cursos de graduação distribuídos nos *campi* de Araguaína, Palmas e Gurupi, conforme quadro abaixo.

QUADRO 01: CURSOS DE GRADUAÇÃO CRIADOS NA UFT A PARTIR DO REUNI

<i>Campus de Palmas</i>	Enfermagem.
	Nutrição.
	Eng. Elétrica.
	Eng. Civil.
	Licenciatura em Filosofia.
	Licenciatura em Teatro.
<i>Campus de Araguaína</i>	Licenciatura em Física.
	Licenciatura em Química.
	Licenciatura em Biologia.
	Tecnólogo em Turismo.
	Tecnólogo em Cooperativa.
	Tecnólogo em Logística.
<i>Campus de Gurupi</i>	Eng. em Biotecnologia.
	Química Ambiental.

Fonte: resolução CONSUNI nº 14/2007 – Universidade Federal do Tocantins (2007).

Considerando que o primeiro ciclo de formação se encerrou no semestre de 2014/1, ou seja, os cursos do REUNI formaram suas primeiras turmas e considerando que os objetivos deste trabalho compreendeu avaliar a experiência da instituição com o programa, mas com o foco voltado para os cursos de graduação fruto da resolução 14/2007 do CONSUNI a partir da visão dos gestores, bem como, o fato de toda pesquisa se iniciar com um problema (ALENCAR, 2007), estabeleceu-se o seguinte problema de pesquisa: **de que forma ocorreu a implantação do programa REUNI na Universidade Federal do Tocantins e como estão sendo trabalhadas as suas diretrizes?**

A primeira parte da pergunta diz respeito aos aspectos de discussão e aprovação da proposta, adesão dos *campi* e construção do plano apresentado ao Ministério. A segunda, relaciona-se ao aumento de vagas de acesso, evasão, mobilidade estudantil e formação interdisciplinar entre outros fatores envolvidos nesta política.

1.2 Objetivos

Para Alencar (2007), objetivos podem ser definidos como uma necessidade ou um problema, no primeiro caso, busca-se atendê-la e no segundo, busca-se que ele seja solucionado. Ainda de acordo com a literatura do autor “é um estado futuro que pretendemos atingir e o seu estabelecimento resulta da reflexão que fazemos do ambiente em que vivemos” (ALENCAR, 2007, p.7-8).

O ambiente macro em que repousa os objetivos deste trabalho é a educação superior pública federal representada pelo programa denominado REUNI, e o ambiente micro é a Universidade Federal do Tocantins, especificamente as unidades de Palmas, Araguaína e Gurupi. Essas unidades abrigam os 14 cursos de graduação que foram criados a partir do

plano de reestruturação e expansão que a universidade apresentou ao Ministério da Educação e que foram concretizados via resolução CONSUNI N° 14/2007. A presente pesquisa é constituída por dois objetivos gerais e quatro objetivos específicos, conforme discriminados a seguir.

1.2.1 Objetivo geral

Compreender o processo de implantação do programa REUNI na Universidade Federal do Tocantins;

Verificar a partir da visão dos gestores como estão sendo trabalhadas as suas diretrizes.

1.2.2 Objetivos específicos

- Apresentar o plano de expansão e reestruturação da Universidade Federal do Tocantins, apresentado por ocasião da adesão ao programa;
- Examinar as percepções dos gestores envolvidos diretamente com os cursos do REUNI;
- Analisar o processo de atendimento das diretrizes e das metas do programa;
- Averiguar in loco as condições estruturais dos cursos.

1.3 Justificativa

O REUNI proporcionou uma reconfiguração institucional na UFT. Na medida em que a adesão ao programa trouxe aportes financeiros no decurso 2008-2014 na ordem de 100 milhões de reais (BRASIL, UFT, 2015), contratação de números significativos de técnicos e professores, ampliação considerada na oferta de vagas nos cursos de graduação e ainda alguns programas de pós-graduação, permite-nos inferir que no caso da Universidade Federal do Tocantins, o programa ampliou a oferta de vagas no ensino superior e trouxe novos desafios no âmbito acadêmico e administrativo.

O programa ocorreu num momento de grandes investimentos do governo federal em vários setores estratégicos do país. Esses investimentos se deram através do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, do qual o REUNI faz parte como fruto direto do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE². A discrepância entre as ofertas de vagas no ensino

² O PDE traduziu uma série de metas do PNE de 2001 (LIMA, 2013).

superior privado e público em 2007, ano de lançamento do programa, estava em 74,6% das matrículas no ensino privado contra 25,4% no ensino público (QUEIROZ et al., 2013).

Esse cenário levou o governo a ampliar a oferta de vagas no ensino superior público. Todavia, buscando aproximar-se nas palavras de Silva e Real (2011) de um modelo de massa, já que o REUNI teve como um de seus objetivos as ofertas de vagas no período noturno com a finalidade de atender classes sociais de baixa renda, bem como, a interiorização do acesso as vagas.

Portanto, avaliar a experiência da UFT com um programa dessa magnitude é importante para o aprendizado institucional, bem como, para que se possa ter um diagnóstico atualizado de como estão os cursos de graduação que foram criados a partir do programa. “A avaliação deve ser considerada um elemento fundamental para o sucesso das políticas públicas e constitui uma fonte de aprendizado [...]” (DIAS; MATOS, 2012, p. 84).

Ainda na visão dos autores, a avaliação permite à administração gerar informações úteis para futuras políticas públicas e é fundamental para se conhecer o grau de eficiência e eficácia e os efeitos de sua intervenção, já que, toda política pública é uma intervenção estatal. Além do mais, extrair essa experiência institucional é importante, pois em qualquer processo organizacional o feedback é fundamental para melhorar o processo de aprendizado e como sabemos, as políticas públicas são atividades correntes dos governos.

A importância desta pesquisa dentro do programa de mestrado profissional de gestão de políticas públicas reside no fato de esta está diretamente alinhada aos objetivos do programa, pois conforme a proposta de apresentação do mesmo, o ciclo de construção das políticas públicas envolve entre outras etapas à *avaliação* (grifo nosso) (BRASIL, UFT, 2015). Constitui ainda objetivo do programa de mestrado profissional em gestão de políticas públicas, contido na sua página de apresentação, “criar uma massa crítica em ensino, pesquisa [...], de forma a contribuir para melhorar continuamente as diversas práticas na administração pública, e consequentemente, contribuir para a efetividade das políticas implementadas” (UFT, 2015).

Como o REUNI foi a política pública de aumento nas ofertas de vagas na Universidade Federal do Tocantins de maiores proporções desde sua criação em 2000, avaliar e extrair essa experiência é importante tanto em nível institucional como em nível de programa de pós-graduação que tem como objetivos refletir e pensar as políticas implantadas.

Em nível comunitário, os resultados desta pesquisa podem contribuir para melhorar a política de acesso nos referidos cursos, bem como, proporcionar melhores condições de permanência aos estudantes. Quanto ao âmbito individual, o conhecimento das decisões tomadas estrategicamente é importante para compreensão sistêmica dos processos

organizacionais, principalmente por tratar se de pesquisador participante, já que, essas decisões afetam diretamente o nosso dia a dia de trabalho. Portanto, reduzir a visão funcional e direcionar o olhar para a visão por processos organizacionais é o caminho que muitas organizações e gestores têm seguido para o alcance da excelência organizacional e profissional.

1.4 Pressupostos

Ao aderir ao programa, a universidade cumpriu com o principal objetivo do decreto, que é a expansão da oferta de ensino superior público, em função dos 14 cursos de graduação que foram criados. Considerando que a época da adesão à instituição existia apenas há sete anos, este trabalho adotou como primeiro pressuposto que o REUNI foi importante para a consolidação da instituição e para fortalecimento da sua estrutura *multicampi*.

Todavia, é preciso considerar que essa ampliação via cursos de graduação trouxe para a universidade muitos desafios de gestão (administrativa, pedagógica e acadêmica). Desafios gerenciados mais diretamente pelos diretores dos *campi*, coordenadores dos cursos de graduação e pró-reitoria de graduação. Cumpre ressaltar, que seus trabalhos, dependem diretamente da política governamental e das dinâmicas institucionais como um todo, já que esses estão numa escala intermediária dentro da instituição, em nível de deliberação existem ainda os órgãos colegiados.

Dentre os gestores acima elencados e que existem nos três *campi* (Palmas, Gurupi e Araguaína), há os diretores que estão envolvidos num processo mais institucional, responsáveis por conduzir os *campi* principalmente na gestão administrativa (administração dos processos internos entre os vários setores, gestão dos recursos de custeio e de investimentos etc) e os coordenadores de cursos, responsáveis por conduzirem os cursos na questão acadêmica e pedagógica. Estes últimos estão em contato mais estreito com as demandas dos professores, principalmente, via reunião de colegiados.

Tomando por base esses fatores, esta pesquisa adotou como segundo pressuposto que existem divergências significativas entre a percepção dos coordenadores de cursos e direção dos *campi* (Palmas, Gurupi e Araguaína) sobre a qualidade dos cursos do REUNI.

A UFT para implantar a política do REUNI teve que aumentar as vagas na graduação presencial, mas também dar cumprimento as demais diretrizes e metas do programa. Considerando que implantar as seis diretrizes ao mesmo tempo estava revestido de complexidade elevada, adotamos como último pressuposto, que o programa da Universidade Federal da Tocantins afastou-se de algumas diretrizes e metas, tais como: redução das taxas

de evasão, revisão da estrutura acadêmica com introdução de novas tecnologias de ensino – aprendizagem e afastamento da plataforma dos bacharelados interdisciplinares.

Nesta pesquisa, os pressupostos adotados não foram caminhos invariáveis, lineares, “pois o enfoque da pesquisa qualitativa é mais desestruturado, não há hipóteses fortes no início da pesquisa, diferentemente, da pesquisa quantitativa aonde as hipóteses são definidas rigorosamente” (TEIXEIRA, 2010, p. 138). Portanto, eles foram apenas uma abertura direcionada para a interpretação do fenômeno REUNI na instituição estudada, pois conforme o autor em comento, o pesquisador qualitativo busca a compreensão dos fenômenos não pela sua quantificação, mas a partir de sua descrição e interpretação.

2 APRESENTANDO A UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

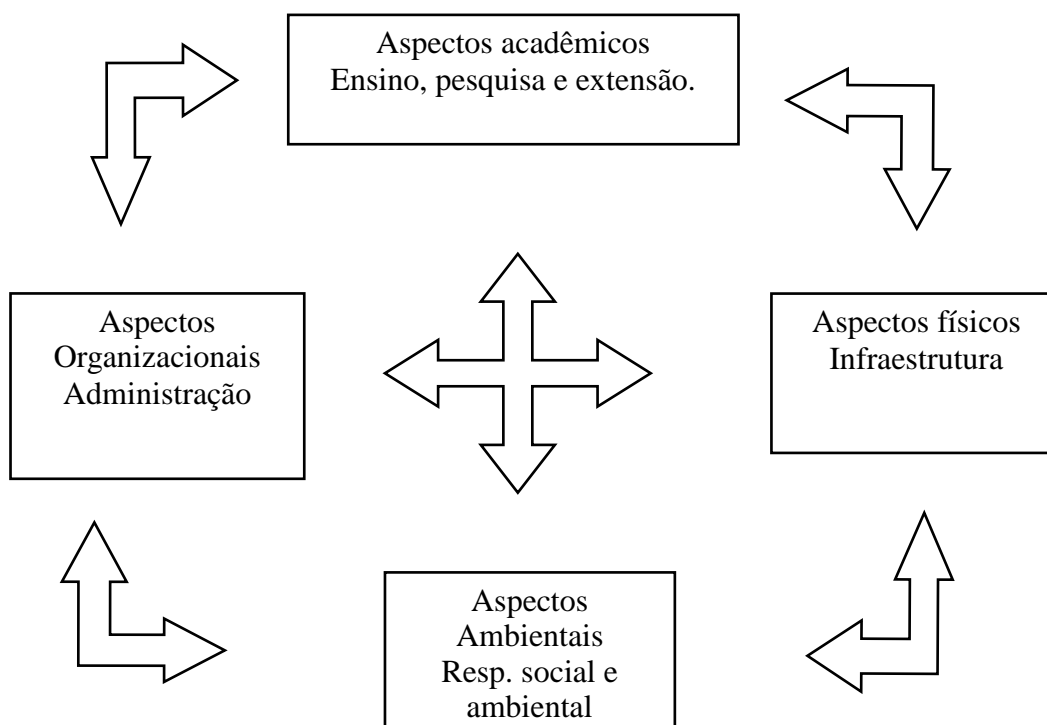
A organização pesquisada neste trabalho é a Universidade Federal do Tocantins em especial, os *campi* de Palmas, Gurupi e Araguaína que foram objeto de ampliação dos seus cursos de graduação por intermédio do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais – REUNI. Esta caracterização é simples e sucinta e tem como finalidade apresentar uma visão sistêmica de sua estrutura organizacional.

A UFT foi criada pela lei nº 10.032 de 23 de outubro de 2000, originada da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), e implantada em 15 de maio de 2003, portanto, existe apenas há 13 anos. Cumpre ressaltar que a UFT não é a Unitins federalizada, aquela continuou sendo uma instituição estadual de ensino e esta tornou-se a maior instituição de ensino superior do Estado e uma das grandes da região norte. A UFT é uma entidade pública destinada à promoção do ensino, pesquisa e extensão, dotada de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial em consonância com o artigo 207 da Constituição Federal (BRASIL, 2000; BRASIL, 1988).

A universidade tem como missão “formar profissionais cidadãos e produzir conhecimentos com inovação e qualidade que contribuam para o desenvolvimento socioambiental do Estado do Tocantins e da Amazônia Legal” e possui como visão “ser reconhecida nacionalmente, até 2022, pela excelência no ensino, na pesquisa e na extensão” (BRASIL, UFT, 2015). Cumpre ressaltar que a universidade possui uma quarta grande área, à administração (RIEG; ARAÚJO FILHO, 2002) que não aparece na visão da instituição.

É importante apresentar também os valores da instituição, pois as ações tomadas em nível institucional pressupõem que os referidos valores são observados. Os valores da instituição são: respeito à vida e à diversidade, transparência, comprometimento com a qualidade, criatividade e inovação, responsabilidade social e equidade (BRASIL, UFT, 2015).

A figura abaixo mostra com clareza todos os componentes estruturais da universidade.



Fonte: adaptada do relatório de gestão – direção *campus* de Gurupi e conforme as áreas apontadas por Rieg e Araújo Filho (2002).

Além das quatro grandes áreas apontadas anteriormente, a figura acima permite visualizar o capital intelectual, o capital de relacionamento e o capital estrutural da organização (MORENO; SANTOS, 2012). Com base nas discussões apontadas pelos autores, os aspectos acadêmicos e organizacionais representam o capital intelectual, os aspectos ambientais, o capital de relacionamento e os aspectos físicos o capital estrutural, embora, o primeiro seja fator crítico no sucesso da organização, o processo é interdependente e ambos influenciam e são influenciados pelos demais.

A seguir apresenta-se o quadro de servidores da instituição que formam seu capital intelectual.

QUADRO 02: QUADRO DE SERVIDORES DA UFT

<i>Campus</i>	Professores doutores	Professores mestres	Técnico-administrativos
Reitoria			288
Palmas	168	200	163
Araguaína	136	69	126
Tocantinópolis	07	26	30
Miracema	14	22	26
Porto Nacional	63	31	58
Arraias	14	27	34
Gurupi	63	23	70
Total	465	398	795

Fonte: departamento de recursos humanos dos *campi* – relatório SIE (2015).

O quadro acima não apresenta a totalidade de servidores da instituição, pois não foi possível obter junto ao setor de desenvolvimento humano a relação de professores especialistas e graduados.

Com mais de 15 mil alunos, sendo 10.672 somente nos cursos presenciais de graduação no semestre 2014/2, a universidade mantém 51 cursos de graduação entre bacharelados e licenciaturas oferecidos em sete *campi* (Palmas, Araguaína, Tocantinópolis, Miracema, Porto Nacional, Arraias e Gurupi). 25 cursos de especialização lato sensu, 22 cursos de mestrado e 06 doutorados, o que permite a estudantes de várias regiões o acesso ao ensino público superior gratuito nas áreas das Ciências Sociais Aplicadas, Humanas, Educação, Agrárias e Ciências Biológicas (BRASIL, UFT, 2014). A universidade tem uma cobertura via *campi* no norte, centro, leste e sul do Estado.

2.1 *Campi* de Palmas, Araguaína e Gurupi.

As informações relativas a cursos, programa de pós-graduação (mestrado e doutorado) nos três *campi* foram retiradas do site da universidade. As informações relativas as quantidades de alunos matriculados nos cursos presenciais de graduação, foram fornecidas pela secretaria acadêmica, setor que possui o controle de matrículas por curso em toda a universidade.

O *campus* universitário de Palmas é o maior da instituição, tanto em número de docentes e técnicos, como em infraestrutura, número de alunos e cursos (graduação e pós-graduação). Atualmente, possui 16 (dezesseis) cursos de graduação entre bacharelados e licenciaturas e 12 (doze) programas de pós-graduação (mestrado e doutorado). Está localizado na região central do Estado e no semestre 2014/2 tinha 4.509 alunos matriculados nos cursos presenciais de graduação, correspondendo a 42,5% de todos os alunos da universidade. Cumpre ressaltar que dos 16 (dezesseis) cursos de graduação existentes atualmente, 6 (seis) foram criados em função do REUNI, ou seja, 37,5%. Nesses seis cursos e considerando o mesmo semestre acima informado, haviam 1.526 alunos matriculados, correspondendo a 33,84% dos alunos nos cursos presenciais de graduação no *campus* de Palmas.

O *campus* universitário de Araguaína é o segundo maior da universidade, sua estrutura é dividida em duas; escola de medicina veterinária e zootecnia, localizada numa fazenda a poucos quilômetros do espaço urbano e uma estrutura dentro da cidade para abrigar os demais cursos, contudo, sua estrutura organizacional não possui divisão, há apenas um órgão executivo, direção do *campus*, e um deliberativo, conselho diretor.

Atualmente, possui 14 (quatorze) cursos de graduação, entre bacharelados e licenciaturas e 6 programas de pós-graduação (mestrado e doutorado). Está localizado na região norte do Estado e no semestre 2014/2 contava com 2.557 alunos matriculados nos cursos presenciais de graduação, correspondendo a 23,95% do total de alunos da UFT. Dos 14 (quatorze) cursos de graduação existentes, 6 (seis) foram criados pelo REUNI, correspondendo a 42,5%. Nesses cursos havia no semestre 2014/2, 914 alunos matriculados, o que corresponde a 35,74% do total de alunos do *campus*.

O *campus* universitário de Gurupi é o terceiro maior da instituição, está localizado na região sul do Estado e possui duas estruturas; uma fazenda, ainda pouco utilizada e uma unidade menor que atualmente abriga toda a estrutura do *campus*, professores, técnicos e alunos e ambas estão localizadas fora do espaço urbano, mas praticamente anexo à cidade. Possui atualmente 4 (quatro) cursos de graduação, somente bacharelado e três programas de pós-graduação (mestrado e doutorado). Considerando o mesmo semestre acima relacionado, o *campus* possuía 1.051 alunos matriculados, correspondendo a 9,84% dos alunos da universidade. Dos quatro cursos de graduação, dois foram criados em função do REUNI e nesses haviam 389 alunos matriculados, o que corresponde a 37,01% dos alunos do *campus*.

Dos sete *campi* que compõe a estrutura organizacional da instituição, nos três acima mencionados, estão a maioria dos alunos, professores, cursos de graduação, programa de pós-graduação e infraestrutura. Dos 51 cursos de graduação atualmente existentes na universidade, 34 estão distribuídos nos três *campi*, o que representa 66,66% do total de cursos. Em relação à participação no total de matrículas, das 10.672 realizadas nos cursos presenciais de graduação no semestre 2014/2, somente nos três *campi*, foram 8.117, correspondendo a 76% das matrículas.

Quando se trata de pós-graduação, os números são quase absolutos para esses *campi*. Dos 25 programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) atualmente existentes, 21 estão localizados nos *campi* de Palmas, Araguaína e Gurupi, correspondendo a 84% da participação na pós-graduação. Em relação ao REUNI, os três *campi* somam 14 cursos criados, 27,45% do total de cursos da UFT e possui nesses cursos, 2.829 alunos matriculados, correspondendo a 26,50% de todos os alunos nos cursos presenciais de graduação. Essas informações evidenciam a importância dos três *campi* e do programa na composição da estrutura organizacional e acadêmica da universidade.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Constituiu em objeto, para fins de análise neste trabalho, o programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais - REUNI. A sistematização está estruturada em discussões teóricas, análises da legislação educacional que envolve as universidades federais, especialmente aquelas conexas com o programa analisado, bem como, análise dos documentos oficiais de caráter nacional e local. Apresenta-se, além das concepções teóricas sobre o tema, dados do programa em nível nacional e local e por se tratar de um contrato de metas, mostra-se num segundo momento (pesquisa de campo) como ficou esse cumprimento no âmbito de Universidade Federal do Tocantins.

Todavia, fez-se necessário apresentarmos alguns cenários históricos sobre as políticas de acesso ao ensino superior no Brasil. Com isso, estruturamos esse referencial teórico em: análises das ofertas de vagas presenciais no ensino superior – alguns cenários históricos, divididos em: a educação superior no contexto da democratização política, as propostas e ideias da administração pública gerencial e o acesso ao ensino superior no cenário da reforma do Estado.

Num segundo momento, abordamos a educação superior na região Norte. No terceiro, abordamos o REUNI em termos de aspectos contextuais e legais, desde sua implantação em nível nacional e as propostas para a UFT. Com isso, situa-se o objeto deste trabalho no contexto macro da educação brasileira e da administração pública.

3.1 Análise das Ofertas de Vagas Presenciais no Ensino Superior: alguns cenários históricos

Este tópico foi construído para melhor entendimento do artigo primeiro do decreto 6.096 de 2007 que instituiu o programa. O referido artigo estabelece como objetivo do programa ampliar as ofertas de vagas na graduação, embora, não fale da modalidade presencial, está direcionado apenas para esta modalidade, portanto, apresentamos nesta discussão um histórico da educação superior no Brasil, direcionado para o aumento do acesso nos cursos de graduação presencial tanto nas instituições públicas como privadas de ensino superior.

Com o objetivo de evitar desnecessárias repetições, a palavra “presencial” será utilizada apenas nesta introdução, nos demais pontos da discussão, aos nos referirmos ao acesso à educação superior ou as matrículas realizadas, estará compreendido de que se trata da modalidade presencial.

Iniciamos este resgate histórico partindo de uma breve observação do texto constitucional relativo à educação. Embora, exposta na introdução, abordamos novamente com outras finalidades. “A educação direito de todos e dever do Estado, será promovida com o objetivo de desenvolver a pessoa, prepará-la para o exercício da cidadania e qualificá-la para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205). No artigo seguinte a constituição garante a gratuidade nos estabelecimentos oficiais de ensino.

Algumas interpretações podem ser retiradas do texto magno. O fato de ser dever do Estado não anula a oferta pela iniciativa privada, também garantida na constituição conforme artigo 209 e por ser gratuito nos estabelecimentos oficiais não garante que todos terão acesso ao ensino público gratuito, ainda mais se tratar de ensino superior.

No que se refere aos objetivos constitucionais da educação que é desenvolver o indivíduo e prepará-lo para o exercício da cidadania é relevante considerar que o processo de desenvolvimento do ser humano individualmente e em sociedade passa literalmente pela busca de conhecimento, este por sua vez, passa pela educação, portanto, na medida em que uma sociedade tem mais acesso à educação, é possível dizer que ela tem mais condições intelectuais e materiais para se desenvolver.

O terceiro objetivo constitucional que é qualificar a pessoa para o trabalho é o fator que mais leva as pessoas a procurarem o acesso à educação, especialmente, o nível superior. Costa, Costa e Barbosa (2013, p. 108) destacam que “desde sua implantação e legitimação no Brasil, a educação vem sendo considerada um dos principais pilares para se alcançar o destaque social”.

Pereira e Silva (2010, p. 13) numa análise sobre as políticas públicas do ensino superior na gestão Lula afirmam que “historicamente, a mobilidade social ascendente nas sociedades capitalistas é dependente dos níveis educacionais aos quais os indivíduos têm acesso” e quando se trata do nível superior, Costa et al. (2011) aponta que a principal motivação de quem busca o ensino superior foi e continua sendo a ascensão social e com o crescimento da economia brasileira a partir da década de 70, a procura por esse nível de ensino aumentou consideravelmente.

Contudo, ascender socialmente num Estado capitalista passa entre outras coisas pela capacidade que o indivíduo tem de consumo, quanto menor for esta, menor será seu status social e o consumo depende exclusivamente de fatores financeiros e aí entra a educação como fator de maximização da ascensão socioeconômica. Santos (2009, p. 41) ressalta que “quando se aborda o acesso ao ensino superior, num patamar de justiça social, normalmente se trabalha na perspectiva de possibilitar aos sujeitos maiores possibilidades de ascensão socioeconômica”.

Mancebo, Vale e Martins (2015) discorrendo sobre políticas de expansão da educação superior no Brasil, afirmam que há um argumento que é reiterado nas políticas de acesso nesse nível de ensino, segundo ela, há uma relação positiva entre educação e desenvolvimento, daí, todo o esforço para a expansão do sistema de educação superior. As autoras afirmam que “esse argumento, advém dos anos 1950, com as teorias do capital humano, e que já foi sobejamente contestado por diversos autores no campo crítico, contudo, permanece de pé e é, até hoje dominante” (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 47).

Num país em desenvolvimento como é o Brasil, onde as oportunidades alcançam apenas determinados estratos sociais, as políticas públicas igualmente não conseguem contemplar a todos e não são feitas para isso, onde o Estado tem a partir dos anos 1980, especialmente, a partir da década de 1990, adotado de forma clara as orientações neoliberais de políticas econômicas e de favorecimento as rentabilidades externas (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015; RIBEIRO, 2012; SGUISSARDI; SILVA JR, 2012; MATIAS-PEREIRA, 2008).

Nesse cenário, a educação serve como mola não apenas para o exercício pleno da cidadania, mas, sobretudo, como possibilidade de ser aceito no mercado de trabalho. Freitas e Santos (2014, p. 192) afirmam que na concepção neoliberal “a desigualdade é aceita como norma e o desemprego como contingência necessária ao desenvolvimento do capital”.

A partir dos próximos tópicos, buscamos resgatar as nuances históricas que envolvem o acesso ao ensino superior no Brasil a partir de 1930. Contudo, não temos por objetivo e nem como discorrer sobre todos os fatores relativos ao assunto, afinal, o exame das políticas de expansão da educação superior no Brasil constituem e sempre constituirá um notório desafio (SGUISSARDI; SILVA JR, 2012).

3.1.1 A educação superior no contexto da democratização política

Tomando ainda as informações constitucionais como base, é preciso considerar que, embora, a constituição traga para o debate educacional a preocupação com a qualidade, conforme apontam Silva e Real (2011), o cenário da década de 1980, período em que foi promulgada a atual constituição, era de enorme crise econômica, especificamente, crise fiscal. A crise era derivada principalmente pelo aumento do endividamento externo do país, contraídos na década anterior a base de juros flutuantes, conforme aponta Batista (1994). Araújo e Pinheiro (2010, p. 649) afirmam que “entre os principais gargalos que caracterizavam a crise do Estado pode-se elencar a crise fiscal que ocasionava dificuldades de financiamento do déficit público”.

As discussões dos gastos do Estado estavam sob forte ataque dos neoliberais, portanto, mesmo garantindo o direito material ao acesso à educação, os investimentos do Estado estavam longe de possibilitar que esse direito fosse de fato efetivado, além do mais, a oferta de vagas no ensino superior público destoava da iniciativa privada.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, informam que em 1988, ano da promulgação da constituição, o Brasil contava com 871 instituições de ensino superior, desse total, 638 eram instituições privadas e 233 públicas, distribuídas nas esferas federal, estadual e municipal, portanto, 73,24% das instituições que ofereciam acesso ao ensino superior eram privadas. Naquele ano, foram realizadas 1.503.555 matrículas na educação superior no Brasil, sendo, 908.204 nas instituições privadas, 61,06% contra 585.351 matrículas nas instituições públicas, correspondendo apenas há 38,94%.

O mesmo levantamento aponta que a década de 80 iniciou com 64,26% das matrículas no ensino superior, sendo realizadas nas instituições privadas e 35,74% nas instituições públicas e fechou a década em 1989 com 61,52% das matrículas oferecidas pelas instituições privadas e apenas 38,48% nas instituições públicas.

Portanto, em uma década a oferta de vagas públicas reduziu a diferença para a iniciativa privada apenas em 2,74%. Em números reais, no início da década de 80 as instituições públicas matricularam 492.232 e em 1989 esse número estava em 584.414, uma diferença de apenas 92.182 matrículas. Os percentuais da iniciativa privada poderiam ser maiores se no final da década de 1970 o governo federal não tivesse impedido a autorização de novas instituições de ensino superior no país, proibição que perdurou até a década de 1990 (COSTA et al., 2011).

Para entendermos essa proibição de novas instituições de ensino superior no final da década de 1970 é preciso retroceder algumas décadas, para que se possa compreender como a educação superior no Brasil vai se delinear e como as esferas públicas e privadas assumem configurações diferentes. Silva e Real (2011, p.143) afirmam que “a educação superior no Brasil se iniciou tardiamente, sendo somente a partir de 1808 com a vinda da família real (*Dom João VI*), que foram instituídas as primeiras escolas superiores e somente em 1920 foi criada a primeira universidade”, (grifos nosso), mas foi a partir de 1930 que a educação superior começa a tomar forma.

Primeiramente, pela implantação do estatuto das universidades brasileiras via Decreto-lei nº 19.851 de 11 de Abril de 1931 e que vigorou até 1961, segundo, porque o país inicia a sua revolução industrial e o aparelho do Estado adota uma administração profissional chamada “burocrática” (BRESSER-PEREIRA, 1997; 1999; SECCHI, 2009). Com essas configurações e diante de um novo cenário no país, a reforma educacional tinha como

objetivo “desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite, principalmente, para assumir os cargos na burocracia estatal e na capacitação para o trabalho” (FÁVERO, 2006, p. 23).

Até a década de 1960 o crescimento das matrículas no ensino superior brasileiro se deu de forma lenta e a maioria das ofertas de vagas estava nos estabelecimentos públicos. Esse crescimento lento pode ter como um dos fatores o fato da maioria da população viver na zona rural. Aggio, Barbosa e Coelho (2002, p.86) explicam que “apesar da rápida urbanização pela qual passou o Brasil a partir dos anos 30, apenas em 1970 a população brasileira se torna majoritariamente urbana com 56% da população vivendo nas cidades contra 44% de população rural”. O quadro a seguir mostra de forma mais detalhada como estavam às matrículas no ensino superior brasileiro até os anos 60.

QUADRO 03: MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: 1930 -1960

Ano	Público		Privado		Total
	Número	%	Número	%	
1933	18.986	56,3%	14.737	43,7%	33.723
1945	21.307	51,6%	19.968	48,4%	41.275
1960	59.624	58,6%	42.067	41,4%	101.691

Fonte: adaptado de Queiroz et al., 2013.

Os números do quadro anterior mostram que em quase trinta anos, o acréscimo nas matrículas foi de apenas 68.238, assumindo uma importância primária às ofertas do setor público. Embora, o real crescimento no número de matrículas tenha dado um salto considerável somente a partir dos anos 60, as configurações do mercado brasileiro começam a exigir mais fortemente mão de obra qualificada ainda na década de 1950.

Fávero (2006, p. 29) aponta que “a partir da década de 1950, acelera-se o ritmo de desenvolvimento no país, provocado pela industrialização e pelo crescimento econômico”. Esse crescimento se deu porque o Brasil tinha como objetivo abastecer o mercado interno a partir do aumento da produção nacional ao invés de adquirir apenas produtos importados (COSTA; COSTA; BARBOSA, 2013). Esse desenvolvimento foi impulsionado pelo modelo nacional desenvolvimentismo que prevaleceu no país até que surgisse a crise do endividamento externo na década de 1980.

Na década de 1960 a procura pelo terceiro grau aumentou significativamente. A década iniciou com 101.691 matrículas e dez anos depois, em 1970, as matrículas estavam em 425.478, sendo que a maioria 50,5% já estava em instituições privadas de ensino. Queiroz et al. (2013, p.352) explica que, embora naquela década “o ensino superior estivesse ampliando gradualmente o número de vagas em estabelecimentos públicos e privados, a demanda pela formação superior crescia em ritmo superior ao da oferta”. Eram pessoas que procuravam o

terceiro grau como requisito de qualificação para trabalhar na burocracia estatal e nas indústrias de base que movimentavam a economia nacional.

Durante o período militar o crescimento do ensino superior no país foi vertiginoso, enquanto, em 1960 estava com pouco mais de cem mil matrículas, dez anos depois, as matrículas tinham quadruplicado, ultrapassando a faixa de quatrocentos mil em 1970, já em 1980, dados do INEP mostram que o país já contava com 1.377.286 matrículas, tendo o predomínio às ofertas de vagas as instituições privadas.

Sguissardi e Silva Jr (2012, p. 72) apontam que o regime militar foi o responsável por “desencadear e acelerar o processo de privatização desse nível educativo no Brasil, em especial durante a primeira década do regime”. Os autores afirmam que durante a primeira década daquele regime as matrículas privadas cresceram três vezes mais que as matrículas públicas. Mancebo, Vale e Martins (2015) afirmam que o crescimento do setor privado sobre o público advém dos tempos da ditadura civil-militar. Para as autoras “a reforma universitária de 1968³ possuía forte composição privatista, além do mais, os incentivos fiscais e tributários para a abertura de IES privadas foram incessantemente criados e recriados” (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 36).

A inversão do predomínio nas ofertas de vagas se deu porque “durante o período militar diante dos problemas relacionados à escassez de capital monetário, o favorecimento ao ensino superior privado foi a alternativa encontrada para alavancar o desenvolvimento humano da nação” (COSTA et al., 2011, p. 5). Nesse período, as universidades públicas perderam espaço a partir de uma intervenção direta do governo federal, por outro lado, a expansão do setor privado de ensino superior era incentivada pelo governo militar (QUEIROZ et al., 2013). Com esses incentivos, o setor privado de ensino superior cresceu de forma consistente a ponto de no final da década de 1970 o governo federal impedir novas autorizações para criação de novas instituições.

Na década de 1980, já contextualizada anteriormente, mesmo com a democratização política e importantes ganhos sociais inseridos no texto constitucional, o foco de preocupação estava na contenção dos altos índices de inflação, que tentaram-se resolver a partir da adoção de vários planos monetários (SGUISSARDI; SILVA JR, 2012).

³ Com a reforma de 1968 proliferaram os cursos nas áreas de ciências sociais e humanas. Estas áreas foram preferidas pelo setor privado em função de não exigir grandes investimentos como laboratórios e instalações específicas (QUEIROZ et al., 2013).

3.1.2 As propostas e ideias da administração pública gerencial

Falar da educação a partir dos anos 1990, em especial, o acesso ao ensino superior público, faz-se necessário passar pelas discussões que envolveram a reforma do Estado brasileiro e da administração pública. A referida reforma vai estabelecer as novas diretrizes para o setor educacional de ensino superior tanto público como privado, não apenas naquela década, como também, se estende a partir dos anos 2000 e constitui fator importante para entendermos o REUNI que é o objeto principal deste trabalho.

Para Lugão et al. (2010) as reformas do Estado brasileiro buscavam reduzir a importância do Estado e ampliar a esfera privada e tiveram também impacto na educação superior, em especial nas universidades. Na visão de Freitas e Santos (2014) a reforma do Estado brasileiro influenciou as políticas públicas como um todo, em especial, nas áreas da educação. A relação entre reformas educacionais a partir daquela década e a reforma do Estado é “estreita” (ARAÚJO; PINHEIRO, 2010). Portanto, abordamos neste tópico a reforma do Estado brasileiro, em especial, a reforma administrativa, denominada “reforma gerencial”.

As reformas administrativas já vinham ocorrendo em países como Reino Unido, Nova Zelândia e Austrália desde os anos 1980. A reforma realizada no Reino Unido sob o comando de Margareth Thatcher serviu como modelo a que fora implantada no Brasil, (BRESSER-PEREIRA, 2000), assim como, o livro reinventando o governo de David Osborne e Ted Gaebler (ARAÚJO; PINHEIRO, 2010) que traz conceitos como, governo que outorga poder, governo competitivo, governo descentralizado e governo de resultados (OSORIO, 1994).

Na visão de Mizael et al. (2013, p. 1147) as ideias de David Osborne e Ted Gaebler nos Estados Unidos “foram fundamentais na concepção social-democrata de governo e constituíram uma nova postura governamental diante da sociedade e do mercado”. Ainda na esteira dos autores, a partir deles foi possível flexibilizar a burocracia, estimular a criatividade, a inovação e a participação da sociedade. Essas reformas administrativas estão amparadas nos discursos e nas práticas derivadas do setor privado (SECCHI, 2009).

Além do mais, fatores como globalização, liberalização econômica e democracia exigiam mudanças tanto a níveis de políticas de Estado como de atuação da administração pública. Tradicionalmente, o Brasil sempre utilizou dos investimentos externos, principalmente depois da democratização política, portanto, era necessário adequar-se às políticas de financiamento das agências internacionais. Secchi (2009, p. 358) destaca que o “Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial exigem boa governança como requisito para países em via de desenvolvimento receberem recursos econômicos e apoio técnico”.

Tendo como objetivo tornar a administração pública brasileira capaz de fazer frente a esses novos desafios e principalmente promover o ajuste fiscal, um dos principais fatores da cartilha neoliberal, fora criado em 1995 no governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado ao qual competia implantar no Brasil uma reforma gerencial nos moldes da reforma britânica.

Gerencial porque está amparado no modelo de administração das empresas privadas (BRESSER-PEREIRA, 2000), bem como, “pela necessidade de encontrar respostas para problemas como eficiência, eficácia, efetividade, legitimidade democrática, impacto das tecnologias da informação na administração” (MATIAS-PEREIRA, 2008, p.64). Esse novo modelo, também chamado de nova gestão pública é um modelo normativo pós-burocrático concebido para estruturar a gestão do aparelho estatal (SECCHI, 2009), estar apoiado em princípios como flexibilidade, ênfase em resultados, foco no cliente-cidadão e no controle social (MATIAS-PEREIRA, 2008).

A reforma gerencial possui a dimensão institucional, a cultural e a gerencial. Criaram-se novas instituições, surgiu uma nova visão da administração pública, ao menos em teoria, e novas práticas gerenciais começaram a surgir no seio da administração pública (BRESSER-PEREIRA, 1999), principalmente copiadas do setor privado que era visto como mais eficiente e com mais qualidade que o setor público.

No plano institucional foram criadas agências executivas, agências reguladoras, organizações sociais e privatizações de entidades que atuavam no setor de bens e serviços para o mercado, além de terceirização das atividades consideradas rotineiras, como serviços de limpeza e conservação, vigilância, motoristas, etc.

As agências atuam sob descentralização administrativa, sem vínculo hierárquico e as organizações sociais recebem recursos do Estado para desenvolverem suas atividades e ambas mantêm com este um instrumento importante de autonomia administrativa e financeira e de controle de resultados, o contrato de gestão.

Na dimensão cultural a tentativa era mudar a visão que os cidadãos tinham da administração pública vista como ineficiente, ultrapassada e de certa forma, corporativista, enquanto, que na dimensão gestão, “a principal mudança fora a adesão a estratégia da gestão pela qualidade total” (BRESSER-PEREIRA, 1999, p.8; 2000, p.12). No plano legal a reforma fora materializada via emenda constitucional nº 19 de 1998, conhecida como reforma administrativa.

A reforma adota como estratégia a bandeira da modernização, a partir da criação de novos tipos de organização do setor público, como agências autônomas, e alterações no contrato de trabalho dos servidores (MATIAS-PEREIRA, 2008). Nesse segmento de

modernização e dentro do pilar institucional da reforma gerencial, um instrumento que ganha grande importância para o planejamento e a descentralização administrativa é o contrato de gestão. Esse instrumento possui como finalidade aumentar a autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos órgãos e entidades da administração indireta.

O contrato de gestão tem por objeto “a fixação de metas de desempenho para órgãos ou entidades com prazo de duração, controle e critérios de avaliação de desempenho, que são estabelecidos conjuntamente entre os dirigentes e o poder público” (BRASIL, 1988, art. 37, § 8º). É de origem francesa e constitui em uma forma de controle administrativo sobre as empresas estatais, a partir do redesenho nas relações entre público e privado influenciando a prestação de serviços à população (CASTRO; PEREIRA, 2014). O núcleo da relação contratual é o resultado pactuado.

Sua introdução na administração pública brasileira se deu na gestão Collor de Melo via Decreto nº 137, de 27 de maio de 1991, sendo um dos instrumentos “mais utilizado no novo paradigma da gestão pública que considera a contratualização uma das formas mais eficientes de instituir uma gestão por resultados” (ARAÚJO; PINHEIRO, 2010, p. 664). Ainda na esteira de Castro e Pereira (2014) na lógica do resultado torna-se essencial quantificar os resultados com a finalidade de auferir a eficiência, eficácia e efetividade das políticas públicas.

Em relação ao contrato de trabalho com seus agentes internos (servidores públicos), a reforma gerencial instituiu conceitos que estão diretamente relacionados ao planejamento, como, demissão por insuficiência de desempenho, demissão por excesso de quadro, remuneração com base em avaliação periódica de desempenho. Na dimensão gestão, adota a escola da qualidade total e administração por objetivos de Peter Drucker, bem como, amplia os conceitos de controle social, “ao tornar a administração pública mais responsável para com as necessidades dos cidadãos ao oferecer flexibilidade de escolha e transparência” (MOREIRA; ALVES, 2009, p.20), sendo o controle social, voltado para dimensão cultural.

Portanto, percebe-se que a função planejamento, com suas espécies (metas, indicadores, resultados) é claramente enfatizada pela administração pública gerencial e no processo de planejamento estratégico, contratualiza-se objetivos entre políticos, burocratas e cidadãos (SECCHI, 2009). O autor prossegue, afirmando que, na administração pública gerencial a distinção entre política e administração é suavizada quando evoca a descentralização do poder de decisão, o envolvimento da comunidade e de burocratas no desenho das políticas públicas.

Na visão de Matias-Pereira (2008) conceito como governança e princípios políticos como os de participação, accountability e controle social avançaram. Isso aconteceu de acordo

com Farah (2011) porque, a visão de público tem avançado suas fronteiras para além do Estado. A autora destaca que passaram a incluir organizações não governamentais, entidades do setor privado e da comunidade e instituições voltadas à inclusão dos cidadãos no processo de formulação, implementação e controle de políticas públicas.

No plano administrativo a reforma gerencial de 1995 possui a dimensão institucional, criando novas organizações, a dimensão gestão, adotando novas práticas gerenciais e novas formas de se relacionar e enxergar os servidores, e no plano cultural, busca-se melhorar sua imagem junto aos cidadãos fornecendo-lhes mecanismos de controle social.

No plano político, a reforma é decorrente do regime democrático, pois conceitos como, transparência, controle social, responsabilização por má gestão, não coaduna com regimes autoritários, enquanto, no plano econômico, decorre do liberalismo econômico ou neoliberalismo, pois, a partir da redemocratização,

O Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), partido do presidente Fernando Henrique Cardoso, governo no qual foram implementadas algumas reformas do Estado, entre elas a de seu aparelho, conhecida como, reforma gerencial da administração pública, inclinou-se decisivamente para o liberalismo e adotaram um programa liberal (SALLUM Jr, 2003, p.41).

Na visão de Bresser Pereira (*op. cit*) a reforma gerencial de 1995 fora bem sucedida no plano cultural e institucional. Entendemos, que no institucional fora a que obteve mais sucesso. Na dimensão cultural e de gestão há um longo caminho a ser percorrido, embora, já tenham passado duas décadas do início da reforma, existem muitas ações fragmentadas no campo da gestão pública (MATIAS-PEREIRA, 2008). Mizael et al. (2013) aponta que uma das críticas a reforma está na sua incompletude, já que não alcançou as demais unidades subnacionais (Estados e Municípios), bem como, não fora adotada por grande parte das instituições públicas a exemplo das instituições federais de ensino superior.

Bresser Pereira (*op. cit*) também entende que a reforma gerencial não coaduna com a bandeira neoliberal, embora, afirma que ela seguiu o exemplo do Reino Unido, ocorrida durante o governo Thatcher. Na sua visão, uma reforma neoconservadora da administração pública é aquela que se limita a propor a redução do aparelho do Estado e a promover o downsizing (enxugamento da estrutura).

Para ele, os princípios que orientam a visão neoliberal ou neoconservadora são compatíveis com os princípios da administração pública burocrática e que entram em conflito com os princípios da reforma gerencial (BRESSER-PEREIRA, 2000). De fato, não podemos afirmar que a reforma é integralmente neoliberal, já que o governo teve que aumentar seus gastos nas áreas sociais e, mesmo privatizando muitas estatais, não se restringe apenas à

função reguladora. Todavia, podemos afirmar que recebeu influência dessa corrente, já que o governo FHC adota nas palavras de Sallum Jr o regime liberal-moderado. A respeito desse modelo, uma crítica bem estruturada e fundamentada pode ser encontrada na literatura de Ana Paula Paes de Paula (2005), inclusive com réplica de Bresser Pereira e respectiva tréplica da autora.

3.1.3 Década de 1990: o acesso ao ensino superior no cenário da reforma do Estado

Para se entender os conjuntos de medidas que foram adotadas pelo Estado brasileiro na década de 1990 é preciso considerar o ambiente político e econômico da década anterior. A década de 1980, conhecida como “década perdida” período em que o país saiu de um regime de exceção para um regime democrático e passava por uma grave crise relativa ao seu endividamento, que os ortodoxos disseram ser crise do Estado, o acesso ao ensino superior ficou praticamente estagnado. O país entrou na década com 1.377.286 matrículas e em 1989 esse número havia aumentado apenas para 1.518.904, uma diferença de apenas 141.618 matrículas a mais, representando um acréscimo de pouco mais de 10% apenas. Todavia, esse ambiente de restrição fiscal e de democracia, vai se estabelecer na década de 1990.

No plano democrático e político o país entra na década de 1990 com o primeiro presidente eleito democraticamente pelos cidadãos depois de anos num regime de exceção e no plano econômico o país adota fortemente os ideais propagados pelo Consenso de Washington, era a adoção quase irrestrita ao neoliberalismo. E como fator principal dessa adesão, era preciso reformar o Estado, já que entre muitos ideais defendidos pelos neoliberais, o principal é a existência de um Estado mínimo. Portanto, “nas estratégias de reforma do Estado no Brasil estavam à privatização, a publicização⁴ e a terceirização (COSTA et al., 2006, p. 21), além da reforma da administração pública, conforme analisado anteriormente.

Essas novas configurações vão afetar o acesso às vagas no ensino superior, pois a educação também vai sofrer reformas, que se deram em paralelo com a reforma do Estado. Borges e Aquino (2012) e Lima, Azevedo e Catani (2008) destacam que as reformas daquela década priorizaram o livre jogo do mercado e dentro das perspectivas neoliberais adotadas nessas reformas “a educação tem a obrigação de promover principalmente a empregabilidade e manter os recursos humanos do país utilizáveis e rentáveis” (COSTA et al., 2006, p. 32).

No discurso da modernização empreendido pela reforma, às instituições de ensino superior caberia a formação de capital humano para encarar uma economia que a partir da

⁴ Publicização implica na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que o Estado presta (CADERNO MARE 1, 1997, p. 18).

abertura comercial passou a ser denominada de economia globalizada. Nesse cenário, o diferencial na ampliação do acesso ao ensino superior, assim como, já vinha sendo desde a década de 1970, foram as instituições privadas de ensino e que foi amplamente incentivada pelos governos. Boaventura explica que “o favorecimento dado às universidades privadas decorre de elas se adaptarem muito mais facilmente às novas condições e imperativos” (SANTOS, 2011, p.31).

A política do governo que mais tempo esteve no poder na década de 1990, Fernando Henrique Cardoso - FHC, foi marcada pela condução da expansão do ensino superior privado, havendo nas palavras de Borges e Aquino (2012, p. 120) “um forte processo de mercadorização orientada pelo ideário neoliberal”.

O crescimento das instituições privadas, deu-se sobre influência direta de demandas mercadológicas (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015). Na área educacional pública, assim como em outras, foram reduzidos investimentos sobre um contexto de retração da atividade econômica seguindo uma orientação neoliberal (KOGLIN; NOGUEIRA, 2014; CARVALHO, 2006), isso se deu porque um dos principais objetivos da reforma e do paradigma neoliberal era o ajuste fiscal (MATIAS-PEREIRA, 2008). Com isso o papel do Estado “transformou-se em políticas de liberalização, desregulamentação e privatização dos setores ligados ao social” (RIBEIRO, 2012, p. 302).

O crescimento nas matrículas se deu de forma lenta, principalmente porque as políticas públicas da década não estavam voltadas para ampliação do acesso via instituições públicas. De acordo com o plano diretor da reforma do Estado, este passaria a ter quatro setores: o núcleo estratégico, as atividades exclusivas, os serviços não exclusivos e a produção de bens e serviços para o mercado (BRESSER-PEREIRA, 1998).

Nas atividades não exclusivas foram enquadrados os serviços de educação, saúde, cultura e de pesquisa. As atividades não exclusivas podem ser prestadas de forma concorrente pelo Estado e pela iniciativa privada, com isso, as universidades públicas foram enquadradas na classificação de serviços não exclusivo do Estado (SILVA; FREITAS; LINS, 2013). O quadro a seguir mostra a evolução nas matrículas no ensino superior daquela década.

QUADRO 04: MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR - DÉCADA DE 1990

Ano	Nº de matrículas
1990	1.540.080
1991	1.565.056
1992	1.535.788
1993	1.594.668
1994	1.661.034
1995	1.759.703
1996	1.868.529
1997	1.945.615
1998	2.125.958
1999	2.369.945

Fonte: MEC/INEP – Censo da Educação Superior – evolução (1980 – 2007).

Conforme se percebe no quadro anterior, o ano de 1999 fechou com um acréscimo de 829.865 matrículas há mais do que fora realizada em 1990. Se considerarmos todas as reformas realizadas pelo Estado com o objetivo apenas em atender aos organismos multilaterais e ainda fizemos um comparativo com a década anterior quando essa diferença foi apenas de 141.618 matrículas num mesmo espaço de tempo, é possível dizer que o acesso ao ensino superior naquela década deu sinais de consolidação, embora, de forma lenta.

Todavia, em 1990, 62,42% das matrículas foram realizadas nas instituições privadas de ensino e essa média se manteve com um pequeno crescimento durante toda a década. No primeiro ano do novo milênio as instituições privadas de ensino superior já respondiam por 67% das matrículas. Santos (2009, p. 34-35) explica que a partir do plano diretor da reforma do Estado, as instituições federais de ensino superior foram consideradas “muito custosa a União, por isso, o governo abriu caminho para ampliação do setor privado e ao mesmo tempo, afastou-se gradativamente em promover o crescimento das instituições públicas”.

A diferença entre o aumento nas IES públicas em relação às privadas é considerável e deixa clara qual era a prioridade das políticas públicas educacionais adotadas naquela época (SGUISSARDI; SILVA JR, 2012; LIMA, 2013). Portanto, as instituições públicas de ensino, especialmente as universidades estavam num processo de estagnação nas suas ofertas de vagas. Boaventura ressalta que,

A perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado foi, antes de mais, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente (SANTOS, 2011, p.18).

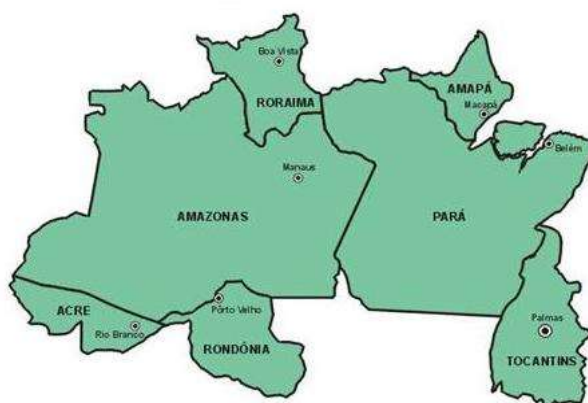
3.2 Educação Superior na Região Norte: algumas análises

Nesta parte apresenta-se alguns números e cenários que envolvem o acesso ao ensino superior no norte do país, não apenas nas Ifes. O objetivo é mostrar como estão o acesso ao ensino superior na região onde está localizada a UFT, objeto desta pesquisa. São informações recentes relativas às instituições e às matrículas nos cursos de graduação presencial, com algumas exceções.

Relatório da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação sobre a democratização e expansão da educação superior no país no período 2003-2013 afirmam que a região norte teve a segunda maior taxa de crescimento na oferta de vagas (76%) entre todas as regiões do país. Na visão daquele órgão tais resultados “são consequências dos investimentos na interiorização da universidade pública e nas políticas de democratização do acesso desenvolvidos pelo governo federal” (BRASIL, MEC, 2014, p. 20).

Em relação às Ifes de 2003 a 2014 foram criadas apenas duas universidades e 32 *campus* universitários. Atualmente a região conta com 10 Ifes e 56 *campus* universitário. Em relação ao aumento de cursos nesse período, saiu de 478 para 714, crescimento de 39%, as vagas cresceram 80%, saindo de 16.755 em 2003 para 30.094 em 2013, já as matrículas cresceram 67%, em 2003 eram 76.779 e em 2013 128.228 (BRASIL, MEC, 2012; 2014). Mesmo com o processo de crescimento consistente nas Ifes, a região norte fica à frente apenas do centro-oeste.

A figura abaixo serve apenas para clarificar as configurações geográficas que envolvem os sete estados da região.



Fonte: <http://www.mundoeducacao.com/geografia/regiao-norte.htm>

QUADRO 05: REGIÃO NORTE: ESTADOS, POPULAÇÃO E INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - 2014

Estado	População	Inst. de Ens. Superior	Pública	Privada	Universidades Federais
Acre	790.101	11	02	09	01
Amazonas	3.873.743	20	03	17	01
Amapá	750.912	16	03	13	01
Pará	8.073.924	41	06	35	04
Rondônia	1.748.531	37	02	35	01
Roraima	496.936	08	03	05	01
Tocantins	1.496.880	37	08	29	01
Total	17.231.027	170	27	143	10

Fonte: IBGE – censo; Ministério da Educação – sistema e-MEC (2015).

Há nessa região, uma instituição de ensino superior para cada grupo de 101.358 pessoas e uma instituição pública de ensino superior para cada grupo de 638.186 pessoas. Quando se trata de universidades federais, esse número corresponde a uma universidade para cada grupo de 1.723.102 pessoas. O estado com maior presença de universidades federais é o Pará, o Estado que tem uma universidade para um grupo menor de habitantes é Roraima e o Amazonas fica sendo o Estado com uma universidade para atender um maior contingente populacional entre todas da região.

Cumprе ressaltar, que as universidades não atendem apenas estudantes vinculados aos seus respectivos estados, principalmente, depois do sistema unificado do SISU⁵, a tendência é que cada universidade federal tenham uma maior representação geográfica do país entre seus alunos. Outro fator mostrado é o predomínio das instituições privadas de ensino superior, apenas 15,88% das instituições que ofertam ensino superior nos sete Estados da região são públicas, as particulares correspondem a 84,11%. Embora haja poucas instituições públicas de ensino superior nesta região, elas são representativas no montante de matrículas nos cursos de graduação, conforme se pode perceber no quadro seguinte.

QUADRO 06: MATRÍCULAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL POR REGIÃO DO PAÍS – 2013

Região	Total	Pública	%	Privada	%
Brasil	6.152.405	1.777.974	28,89	4.374.431	71,10
Norte	423.565	185.753	43,85	237.812	56,14
Nordeste	1.287.552	511.825	39,75	775.727	60,24
Sudeste	2.903.089	590.22	20,33	2.312.847	76,66
Sul	962.684	335.968	34,89	626.716	65,11
Centro-Oeste	575.515	154.186	26,79	421.329	73,20

Fonte: MEC/INEP - censo da educação superior (2013).

⁵ O SISU é o sistema informatizado do Ministério da Educação, por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem. Freitas e Santos (2014) destacam que o sistema ampliou as possibilidades de mobilidade para inscrição nos cursos de graduação das instituições entre os estados da federação.

Mesmo com a predominância no país de forma ampla, 71,10% das instituições privadas de ensino superior no atendimento das demandas de matrículas, na região norte essa distância é a menor de todas as regiões do país.

Embora, somente 15,88% das instituições de ensino superior sejam públicas nesta região, elas possuem um papel importante no acesso ao ensino superior, pois são responsáveis por 43,85% das matrículas. Se a meta de 40% do PNE fosse regionalizada, estaria acima da meta, todavia, as matrículas realizadas nesta região correspondem apenas a 6,88% da quantidade nacional, ficando atrás da região centro-oeste que é a que possui o menor contingente populacional. O quadro a seguir mostra como estão o cenário de matrículas por Estado.

QUADRO 07: MATRÍCULAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL POR ESTADO - REGIÃO NORTE - 2013

Estado	Total	Pública	%	Privada	%
Acre	21.659	9.269	42,79	12.390	57,21
Amapá	26.027	8.574	32,94	17.453	67,06
Amazonas	137.179	53.458	38,96	83.721	61,04
Pará	125.385	69.575	55,48	55.810	44,52
Rondônia	45.590	9.337	20,48	36.253	79,52
Roraima	20.475	11.009	53,76	9.466	46,24
Tocantins	47.250	24.531	51,91	22.719	48,09
Norte	423.565	185.753	43,85	237.812	56,14

Fonte: MEC/INEP - censo da educação superior (2013).

O que o quadro mostra de mais interessante nessa configuração de oferta pública e oferta privada de ensino superior é que nesta região, três estados, Pará com 55,48%, Roraima com 53,76% e Tocantins com 51,91% das matrículas nos cursos de graduação são realizadas em instituições públicas. Esses números são relevantes, principalmente, quando olhamos o primeiro quadro sobre a educação nesta região que mostram que nos três estados em questão o número de instituições privadas é bem maior que o número de instituições públicas. Pará com 06 instituições públicas e 35 privadas, Roraima com 03 públicas e 05 privadas e Tocantins com 09 públicas e 29 privadas, portanto, num universo de 87 instituições de ensino superior nos três estados, apenas 18 são públicas.

Esses números servem para mostrar que nesses estados, as instituições públicas de ensino superior, especialmente as universidades federais são a força motriz na oferta de vagas. Basta considerarmos que das 06 instituições públicas de ensino superior no Estado do Pará, 04 são universidades federais, e das quatro, duas foram criadas no contexto do REUNI.

Portanto, as universidades federais, além da sua importância no contexto nacional, no norte elas são ainda mais relevantes. Na contramão dos três estados está Rondônia com

79,52% das matrículas sendo realizadas nas instituições privadas, acima até da média nacional que está em 71,10%. Quando se trata de evolução do acesso ao ensino superior o quadro a seguir mostra que esse crescimento pode ser considerado ainda insuficiente para que possamos de fato afirmar que o acesso está democratizado.

QUADRO 08: EVOLUÇÃO NO NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO SUPERIOR NA REGIÃO NORTE: 2008 – 2012

Ano	Quantidades	% Nacional
2008	323.190	6,3
2009	313.959	6,13
2010	352.358	6,5
2011	385.717	6,7
2012	404.727	6,7
2013	423.565	6,88

Fonte: MEC/INEP – censo da educação superior (2013).

A região Norte tem aumentando sua oferta de vagas de forma permanente, mais ainda pode ser considerada lenta e aquém da representação populacional (CARVALHO, 2014), em seis anos teve um acréscimo de 100.375 vagas.

Se considerarmos que a partir dos anos 2000 houve uma série de políticas públicas voltadas para ampliação do acesso, como PROUNI, FIES e REUNI é possível concluir que o acesso ao ensino superior nesta região precisa ser ampliado, até porque, dentro do objetivo do Plano Nacional de Educação que é elevar as matrículas no ensino superior para 30% na faixa etária de 12 a 24 anos, o norte está apenas com 12,9%, a menor entre todas as regiões. Portanto, quando se examina as matrículas por região, “se identifica a reprodução das desigualdades existentes no país” (SILVA, 2013, p. 52).

3.3 O REUNI e a Ampliação do Acesso ao Ensino Superior

A partir dos anos 2000 uma série de políticas públicas voltadas para a área educacional são implementadas com o objetivo de maximizar o acesso ao ensino superior no Brasil, tanto em instituições públicas como privadas. São políticas que objetivam a expansão do acesso e do número de vagas (SILVA; REAL, 2011) a partir de financiamento público, tendo como público alvo principalmente os jovens entre 18 e 24 anos (COSTA; COSTA; BARBOSA, 2013; BRASIL, 2007).

Contudo, essas políticas educacionais são fruto da reforma via LDB/96, Lei nº 9.394/1996, que determinou que a união encaminhasse ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação - PNE. São políticas que tem sua origem no conjunto de reformas

implantadas pelo Estado brasileiro na década de 1990. A LDB no título IX das disposições transitórias afirmava e determinava o seguinte,

É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos⁶ (BRASIL, 1996).

O PNE foi aprovado seis anos depois via lei 10.172/2001 e trouxe para o ensino superior algumas metas importantes. Na parte sobre a educação superior, o PNE estava formatado em diagnóstico, diretrizes, objetivos, metas, financiamento e gestão da educação superior. No diagnóstico reconhece-se que o Brasil possui um dos índices mais baixos de acesso ao ensino superior na América Latina, que o setor privado domina as ofertas de vagas desde os anos 70 e que o crescimento do setor público na década de 1990 se deveu ao crescimento das redes estaduais (BRASIL, 2001).

Nas diretrizes do PNE consta que deve-se assegurar, portanto, que o setor público tenha uma expansão de vagas tal que, no mínimo, mantenha uma proporção nunca inferior a 40% do total. No item objetivos e metas, buscava-se prover, até o final da década (2010), a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos que em 2001 não chegava a 12% (BRASIL, 2001).

A partir do PNE foram criados incentivos para ampliação do acesso tanto para instituições de ensino superior privadas como para as universidades federais, além da criação da Universidade Aberta do Brasil - UAB⁷. Para incentivar o acesso ao ensino nas instituições privadas, o governo fortaleceu o FIES criado em 1999 que tem como objetivo disponibilizar financiamento para estudantes de baixa renda matriculados em instituições privadas e em 2004 o governo criou o PROUNI que foi institucionalizado via lei 11.096 de 2005. Embora, o PNE tenha sido aprovado na gestão do presidente Fernando Enrique Cardoso – FHC, as principais medidas de expansão da educação superior na primeira década do século XXI foram adotadas na gestão do presidente Lula.

O PROUNI tem como objetivo a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de graduação [...] em instituições privadas de educação superior (BRASIL, 2005). Portanto, o PROUNI e o FIES tem sido instrumentos que tem contribuído para a expansão da educação superior privada, que representava em 2004 o atendimento de 71,20% das vagas nos

⁶ A Declaração Mundial sobre educação para todos foi firmada entre mais de 150 países em 1990 na Tailândia. Disponível em: www.campaignforeducation.org/pt/sobre-nos/sobre-a-educacao-para-todos. Acesso em: 07. Jan. 2015.

⁷ Configura-se, desde 2005, como outra política que busca expandir o acesso ao ensino superior. O objetivo é interiorizar a oferta de cursos e programas.

curso presenciais (LIMA, 2013; QUEIROZ et al., 2013). Cumpre ressaltar que embora o PNE objetivasse 40% do provimento de vagas no setor público, ele afirma que a expansão pelo setor privado deve continuar, desde que garanta a qualidade.

Para fortalecer e ampliar as vagas públicas, o governo adota algumas políticas de recuperação e expansão das universidades federais – Ifes. A principal política de expansão do acesso ao ensino superior nas Ifes se deu a partir de 2007 por intermédio do decreto presidencial que instituiu o programa denominado REUNI. Criou também em 2008 o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), para estudantes das universidades federais que foi regulamentado em 2010 via Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 com objetivo de fortalecer a permanência na universidade.

3.3.1 Enquadramento temporal e legal

A compreensão do REUNI como política educacional pelas vias oficiais faz-se a partir dos seguintes instrumentos; lei 9.394, de dezembro de 1996 (LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), da lei 10.172, de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para a primeira década do século XXI e lei 13.005, de 25 de junho de 2014 que estabelece o novo PNE. Em se tratando de decretos, temos o decreto 6.094, de abril de 2007, que aprovou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, conhecido como plano de metas e compromisso todos pela educação e decreto 6.096, de abril de 2007, que instituiu o programa.

Além dos instrumentos legais, há as diretrizes gerais, apresentadas pelo Ministério da Educação – MEC em agosto de 2007, documento que auxiliou as universidades na elaboração de suas propostas de adesão, o documento análise sobre a expansão das Universidades Federais – MEC de julho de 2012 e o balanço social da Secretaria de Educação Superior - SESU de dezembro de 2014.

Pelas vias não oficiais, o programa tem sido objeto de intenso debate em artigos publicados em variados periódicos, além de inúmeras dissertações e teses nos programas de pós-graduação em todas as regiões do país⁸.

A expansão do acesso ao ensino superior via universidades federais no conjunto de políticas que visam à ampliação e democratização do acesso a partir dos anos 2000 está

⁸ Sobre o REUNI na pós-graduação, localizamos no banco de teses da Capes e no portal Ibict 72 trabalhos de dissertação e 14 teses. Muitos não trabalham diretamente o programa mais abordam como parte das discussões. Em relação à artigos somente na Scielo e no banco de periódicos capes o estado da arte revelou 37. Há ainda um único livro sobre o assunto: qualidade da educação superior: o programa REUNI, 2014. Contém uma seleção de 8 artigos sobre o programa. Existem ainda outros trabalhos localizados no google acadêmico, a exemplo do trabalho de Léda e Mancebo (2009) que é o mais citado sobre o tema.

dividido em três fases: fase I – interiorização, compreende o período de 2003-2007, fase II - reestruturação e expansão - REUNI, compreende os períodos de 2008-2012, e fase III que se caracteriza pela continuidade das propostas anteriores (BRASIL, MEC, 2012; 2014).

Na fase I, segundo o governo a principal meta era interiorizar o ensino superior público federal, que em 2002 contava com 45 universidades federais e 148 *campus*/unidades (BRASIL, MEC, 2012). Nessa fase foram criadas dez universidades federais, sendo 40% na região sudeste 30% na região sul, 20% na região nordeste e 10% na região centro-oeste e foram implantados 79 novos *campus* universitários federais, 20% na região norte, 20% na região sul, 5% na região centro-oeste, 39% na região nordeste e 16% na região sudeste (BRASIL, MEC, 2014). O quadro a seguir mostra a relação das universidades federais criadas e as regiões contempladas nessa fase de expansão.

QUADRO 09: FASE I: 2003-2007 – UNIVERSIDADES FEDERAIS CRIADAS

Ifes	Nome das Ifes	Região	Lei de Criação
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas.	SE	Lei nº 11.154 de 29/07/2005.
UFVJM	Universidade Fed. dos Vales Jequitinhonha e Mucur.	SE	Lei nº 11.173 de 06/09/2005.
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro.	SE	Lei nº 11.152 de 29/07/2005.
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-árido.	NE	Lei nº 11.155 de 29/07/2005.
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná.	S	Lei nº 11.184 de 07/01/2005.
UFABC	Fundação Universidade Federal do ABC.	SE	Lei nº 11.145 de 26/07/2005.
UFGD	Fundação Universidade Federal de Grande Dourados.	CO	Lei nº 11.153 de 29/07/2005.
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.	NE	Lei nº 11.151 de 29/07/2005.
UFCSPA	Fundação Univ. Fed. de Ciências da Saúde de Porto Alegre.	S	Lei nº 11.641 de 11/01/2008.
UNIPAMPA	Fundação Universidade Federal do Pampa.	S	Lei nº 11.640 de 11/01/2008.

Fonte: MEC- 2014.

Na fase II, embora a política de interiorização das universidades federais tenham dado prosseguimento com a criação de quatro universidades e 47 novos *campus*, o principal objetivo foi na reestruturação das universidades e expansão das matrículas na graduação presencial via REUNI. A seguir mostra-se a relação de universidades federais criadas e as regiões contempladas nessa fase de reestruturação e expansão.

QUADRO 10: FASE II: 2008-2012 – REUNI – UNIVERSIDADES FEDERAIS CRIADAS

Ifes	Nome das Ifes	Região	Lei de Criação
UFFS	Universidade Federal da Fronteira do Sul	S	Lei nº 11.029 de 15/09/2009.
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará	N	Lei nº 12.085 de 05/11/2009.
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana	S	Lei nº 12.189 de 12/01/2010.
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	NE	Lei nº 12.289 de 20/07/2010.

Fonte: MEC – 2014.

Na fase III, o objetivo era dar continuidade tanto ao processo de interiorização das universidades (fase I), como continuar com o processo de ampliação do acesso (fase II – REUNI). Nessa fase foram criadas quatro universidades federais e 47 novos *campus*. A seguir à relação das universidades criadas e as regiões contempladas.

QUADRO 11: FASE III: 2012-2014 – UNIVERSIDADES FEDERAIS CRIADAS

Ifes	Nome das Ifes	Região	Lei de Criação
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia	NE	Lei nº 12.825, de 05/06/2013.
UFESBA	Universidade Federal do Sul da Bahia	NE	Lei nº 12.818, de 05/06/2013.
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul Sudeste do Pará	N	Lei nº 12.824, de 05/06/2013.
UFCA	Universidade Federal do Cariri	NE	Lei nº 12.826, de 05/06/2013.

Fonte: MEC – 2014.

A contextualização das fases acima serve para situarmos o REUNI não apenas nas políticas de acesso e democratização que vêm sendo adotadas nos últimos anos, mas também, para limitarmos o campo de discussão deste trabalho.

3.3.2 Definição e diretrizes do programa

Conforme classificação das fases de expansão das Ifes expostas anteriormente, o REUNI compreende a fase II da expansão. Todavia, para entendermos seus objetivos, faz-se necessário, retornarmos ao PNE, pois o programa foi implantando no sentido de alavancar algumas metas nele contido. As metas do PNE que estão diretamente relacionadas ao programa são as que tinham como objetivos elevar até 2010 a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens entre 18 e 24 anos e a que objetivava que o setor público ampliasse suas vagas de forma que, no mínimo, mantivesse uma proporção nunca inferior a 40% do total de vagas.

O REUNI é um programa do governo federal de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais do país. O programa foi materializado via decreto nº 6.096, de 24 de Abril de 2007. O principal objetivo do programa consiste em “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação [...]” (BRASIL, 2007).

A principal meta do programa é elevar a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito (BRASIL, 2007). O programa possui seis diretrizes,

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, **especialmente no período noturno** (grifos nosso);

II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007, art. 2).

O REUNI apresenta-se como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado em abril de 2007 via Decreto 6.094/2007 e que traz metas para a educação superior até o ano de 2022 (BRASIL, 2007; LIMA, 2013) e que por sua vez faz parte de um conjunto de políticas públicas chamada de Programa de Aceleração do Crescimento – PAC (LÉDA; MANCEBO, 2009). O PDE informa que a educação superior baliza-se pela expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional, no caso, em 2007 (BRASIL, 2007).

Em 2007 ainda estava vigente o antigo Plano Nacional da Educação – PNE, Lei, 10.172 de 9 de Janeiro de 2001, portanto, tanto o PDE na parte relativa ao ensino superior, quanto, o REUNI, tinham por objetivos congregar esforços para dar cumprimento aos objetivos do PNE no que se referia à educação superior, em especial, às metas acima mencionadas. Portanto, se considerarmos uma sequência cronológica dessas políticas a partir dos instrumentos legais, temos a LDB/96 que origina o PNE 2001, que fundamenta as ações do PDE 2007, que por sua vez, produz no conjunto de suas ações, o REUNI.

Cumprе ressaltar que atualmente está em vigência novo PNE⁹, institucionalizado via lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Para Lima (2013, p.88) “quanto à educação superior, as palavras expansão e democratização seriam os norteadores das razões do PDE, considerando principalmente, alcançar a faixa etária de jovens entre 18 e 24 anos” que, conforme mencionado, naquele ano apenas 11% frequentavam o ensino superior.

3.3.3 Origem do programa e influências diversas

Embora, situamos o REUNI dentro das políticas expansionistas a partir dos anos 2000 e realizamos seu enquadramento temporal, legal e mesmo uma definição a partir de uma concepção oficial, é importante compreender o processo de gestação e nascimento do programa. A política pública direcionada à expansão da educação superior no governo Lula teve como ponto de partida a identificação, por meio de diagnóstico no programa de governo, de que a taxa de escolarização líquida da educação superior era muito baixa e distante da meta de 30% do PNE (CARVALHO, 2014), além da concentração das matrículas no setor privado, pois o setor público também estava longe dos 40% que fora idealizado.

Cumprе ressaltar que a própria lei do PNE 2001 afirmava que naquele ano a taxa de escolarização líquida estava em 11% (BRASIL, 2001). Arruda (2011, p. 501) destaca que a partir desse diagnóstico, incorpora-se a agenda de prioridades do governo, a preocupação em torno da política de expansão da educação superior e de ampliação do acesso, “priorizando a democratização do acesso à educação superior de grupos sociais tradicionalmente excluídos desse nível de ensino”.

Santos (2009) destaca que a construção da agenda governamental foi iniciada no primeiro ano do mandato do governo Lula, com a criação de um Grupo de Trabalho Interministerial – GTI. Segundo ele o grupo concluiu que a crise na política de acesso ao ensino superior foi desdobramento da desarticulação do setor público, no qual, o resultado da crise fiscal trouxera danos graves às Ifes. Castro e Pereira (2014) afirmam que o GTI apontou para a necessidade de um programa emergencial de apoio à educação superior, com foco nas universidades federais.

Carvalho (2014) acrescenta que a plataforma política do candidato Lula à presidência em 2002 já denunciava um quadro de redução do financiamento à educação superior federal traduzido na queda drástica dos gastos da União com suas instituições. De fato, os anos

⁹ O novo PNE eleva a taxa bruta de matrículas na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população entre 18 a 24 anos e a oferta pública para pelo menos 40% das novas matrículas. A meta de destinação de recursos é de 7% do PIB para 2018 e 10% no fim do plano em 2024 (BRASIL, 2014).

anteriores, não tinham sido fáceis para as universidades federais, principalmente, pela redução na contratação de professores e técnicos administrativos.

Sguissardi e Silva Jr (2012) demonstram que nos dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso a expansão do corpo docente nas federais foi apenas de 3,2% e quando se trata do corpo técnico-administrativo, houve redução de 40.7%. Em termos de criação de universidades federais, no segundo mandato daquele governo não foram criadas nenhuma (SANTOS, 2009). A partir do segundo semestre de 2006, as análises e reflexões levaram a conclusão que deveriam existir mais vagas no ensino superior público, além de trabalhar para a redução das taxas de evasão (COSTA et al., 2011).

Com isso, deu-se início a um processo de expansão do ensino superior com o argumento do acesso e permanência que entre outras frentes, a principal era o aumento de vagas, matrículas e cursos nas universidades federais (DEUS, 2008; CARVALHO, 2014). Carvalho (2014) destaca que a principal percepção do governo era que o desafio maior estava na permanência do aluno socialmente vulnerável diante dos elevados gastos nos estabelecimentos privados, cujo resultado tem sido a elevada inadimplência e evasão.

Prestes, Jezine e Scocuglia (2012, p. 215) consideram que o REUNI é resultado de duas forças; “a exigência da sociedade brasileira de se adequar a sociedade do conhecimento e as políticas governamentais de democratizar o acesso, incluindo maior número de pessoas, além de beneficiar o atual modelo de desenvolvimento”. Léda e Mancebo (2009) apontam que antes da aprovação do decreto que instituiu o programa, o MEC promoveu discussões com outras entidades, em especial, com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes.

Portanto, é nessa conjuntura política e social que o REUNI foi concebido, mas cumpre ressaltar que este programa não dá início ao processo de expansão via Ifes, ele é apenas o prosseguimento das políticas que já vinham sendo adotadas para o setor federal, a exemplo do processo de expansão fase I que resultou na criação de 10 universidades federais, conforme mostrado anteriormente. Ainda sobre o início do programa, e considerando uma concepção teórica, ele vai ser concebido dentro das discussões sobre a implantação do modelo chamado universidade nova.

No segundo semestre de 2006, inicia-se uma campanha contra o formato vigente no ensino superior ministrado na maioria das universidades (LÉDA; MANCEBO, 2009). A proposta contra o modelo vigente denominava-se “Universidade Nova” e teve como principal interlocutor o reitor da Universidade Federal da Bahia, professor Naomar Monteiro de Almeida Filho (LÉDA; MANCEBO, 2009; TONEGUTTI; MARTINEZ, 2009; COSTA et al.,

2011). A nova proposta visava uma profunda reformulação curricular com a introdução dos bacharelados interdisciplinares (BIs) (TONEGUTTI; MARTINEZ, 2009).

Nessa nova reformulação, o objetivo era mudar o modelo da estrutura acadêmica da educação superior que passaria a se compor por três ciclos: bacharelado interdisciplinar (1º ciclo); formação profissional (2º ciclo) e pós-graduação (3º ciclo) (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008; BORGES; AQUINO, 2012).

Para Borges e Aquino (2012) essa nova configuração exige uma transformação geral da arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira, tendo como objetivo superar os desafios e corrigir as limitações do atual modelo. Para os autores “busca-se construir um modelo compatível tanto como o modelo norte-americano, quanto o modelo unificado europeu” *processo de Bolonha* (grifo nosso) (BORGES; AQUINO, 2012, p. 128), nessa vertente (ARRUDA, 2011) e defendendo a similaridade apenas com o processo europeu (LÉDA, MANCEBO, 2009).

Lima, Azevedo e Catani (2008) afirmam que a universidade nova é uma mescla tímida do modelo americano e europeu, mas que é negado pelo seu principal defensor, professor Naomar, já para Tonegutti e Martinez (2009) as propostas de bacharelados impostas pelo referido professor não são equivalentes aos das universidades americanas, cujos cursos são de quatro anos, e não são compatíveis com o modelo unificado de Bolonha.

Os autores ainda criticam a proposta dos bacharelados interdisciplinares (BIs), modelo adotado pela universidade nova, afirmando que sua implementação serão à custa de “turmas com excessivo número de alunos e conteúdos genéricos, e nesse nível, deixará de haver a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com isso, a queda na qualidade será inevitável” (TONEGUTTI; MARTINEZ, 2009, p. 15).

O REUNI foi elaborado no bojo das discussões sobre a proposta da “Universidade Nova” cuja ideia central consiste na implantação de bacharelados interdisciplinares (BIs), com o intuito de propiciar uma formação geral, antecedendo a formação profissional da graduação e a formação científica antes da pós-graduação (BORGES; AQUINO, 2012; LÉDA; MANCEBO, 2009; LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008; COSTA et al., 2011). Para os referidos autore(a)s, a materialização da universidade nova ganha força com a publicação do decreto que instituiu o programa. Nesse contexto, as universidades que aderissem ao REUNI deveriam apresentar um projeto de reestruturação nos moldes da universidade nova (BORGES; AQUINO, 2012).

Cumprе ressaltar que em nenhum ponto do decreto que instituiu o programa e no documento “diretrizes gerais” do Ministério da Educação que auxiliou as universidades na confecção dos planos de adesão, fazem referência aos bacharelados interdisciplinares. No

entanto, neste último, no capítulo que constam das recomendações daquele ministério as universidades, são feitas sugestões que na prática estão alinhados ao modelo propagado pela universidade nova, qual seja, os bacharelados interdisciplinares, conforme se ver adiante,

Com efeito, o REUNI oferece uma oportunidade para inovar o cenário de educação superior, permitindo, novas articulações curriculares, novos percursos formativos. As universidades devem exercer sua autonomia institucional para propor cursos novos, flexibilidade curricular. Nesse sentido, os projetos poderão romper com a estrutura tradicional de ingresso já em cursos profissionalizantes, sendo possível propor estruturas que prevejam uma formação inicial de curta duração e diplomas intermediários como parte do caminho para a profissionalização ou formação específica (BRASIL, MEC, 2007, p. 21-22).

Contudo, as orientações nesse sentido, não foram acatadas pela maioria das universidades. Sobre os bacharelados interdisciplinares, o próprio Ministério da Educação no relatório de 2012 informou que apenas 15 universidades implantaram (BRASIL, MEC, 2012), correspondendo a menos de 30%. Borges e Aquino (2012) afirmam que em relação à reestruturação acadêmica e inovação curricular, das 53 universidades federais que aderiram ao REUNI, ou seja, todas, apenas 26 apresentaram projetos com componentes de inovação, menos de 50%, com isso, é possível dizer que no conjunto das universidades, houve uma rejeição da principal base de defesa da universidade nova, os bacharelados interdisciplinares.

Conforme essas discussões sobre a universidade nova no Brasil, alguns autores vincula a referida reforma aos imperativos de políticas processadas no contexto externo, mas especificamente, o processo europeu. Silva (2013) considera que o Brasil sempre sofreu influência externa em suas reformas. Lima, Azevedo e Catani (2008) ressaltam que na história recente das políticas públicas no Brasil nota-se que as reformas, entre outras motivações, são bastante influenciadas pelo fundamento de política externa.

A reforma de 1931 via Decreto 19.831 foi baseada no modelo europeu (SILVA; REAL, 2011) e a reforma via Lei 5.540 de 1968 estava embasada no modelo americano e tinham como foco a ampliação da educação superior para a elite (SILVA; REAL, 2011; TONEGUTTI; MARTINEZ, 2009; LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

Nos anos 90 as mudanças educacionais implementadas no país seguiram as orientações da Reforma do Estado (FONSECA, 2009) e estas, conforme já analisadas na parte sobre a reforma administrativa, tiveram por referencial teórico o liberalismo ortodoxo do Banco Mundial e do Consenso de Washington. Quando se trata das políticas de ampliação do acesso a partir dos anos 2000, autores como Lima, Azevedo, Catani (2008), Borges e Aquino (2012) afirmam que não apenas no Brasil, mas, no mundo inteiro, qualquer reforma universitária, tem, entre outras inspirações e referenciais, o processo de Bolonha.

Lima (2013) destaca que a década de 90 possui elementos para compreendermos as atuais políticas de acesso e permanência na educação superior pública, principalmente derivada das influências do Banco Mundial e da Declaração de Bolonha. Segundo o autor, essas orientações influenciaram a elaboração do PDE e consequentemente do REUNI. Andrade et al. (2011) afirma que as atuais reformas cumprem as orientações do Banco Mundial, segundo a qual o modelo de universidade de pesquisa é excessivamente caro.

Léda e Mancebo (2009) afirmam que as atuais políticas educacionais permanecem a subserviência diante das pressões dos organismos internacionais. A respeito dos organismos internacionais, Santos (2009) destaca que, globalmente, nos deparamos com a colaboração de várias organizações internacionais há pelo menos cinquenta anos, todavia, nem sempre suas orientações são vista com bons olhos, visto a influência que recebem dos países centrais.

Na visão de Borges e Aquino (2012, p. 122) as orientações do Banco Mundial para a educação superior consistem em “privatização, diversificação de financiamento e vinculação do financiamento a resultados oficiais”. Na mesma dimensão apontada pelos autores, Freitas e Santos (2014) destacam que o Banco Mundial defende uma política educacional para os países periféricos sustentada na expansão do ensino privado e na privatização do Ensino Público. Ainda nessa esteira, Matias-Pereira (2008) aponta que a transformação institucional no setor público brasileiro nas últimas décadas prevalece a visão do paradigma neoliberal.

Para Silva (2013) as políticas internas refletem os debates ocorridos no contexto externo e estas últimas sofrem também a influência do Processo de Bolonha, na medida em que o REUNI persegue as metas das reformas implementadas em âmbito europeu. Sobre a proximidade das diretrizes do REUNI com a reforma europeia, Prestes, Jezine e Scocuglia (2012, p. 204-205) ressalta que o REUNI, como política que visa à ampliação do acesso, aproxima-se das propostas educacionais da União Europeia, a exemplo de Bolonha, pois, “prever, no âmbito nacional, reestruturações acadêmicas e curriculares para a mobilidade estudantil, trajetórias de formação flexível e a qualificação para o trabalho”.

Carvalho (2014, p. 221) destaca que a exemplo de Bolonha, a intenção era “facilitar a mobilidade estudantil, seja interna, pela circulação entre cursos, incluindo a mudança de cursos na instituição com aproveitamento de créditos, seja externa, pela circulação estudantil entre instituições de educação superior”. Sguissardi e Silva Jr (2012) vincula o REUNI ao Processo de Bolonha, mas ressaltam também que o REUNI atende a recomendações internacionais e reivindicações empresariais em relação a qualificação dos trabalhadores, motivadas pela mercantilização do conhecimento.

Silva (2013, p. 57) destaca que no Brasil, o governo tem adotado a concepção europeia nos debates sobre a reforma de seu sistema e ressalta que essa influência está contida no

REUNI, como é possível notar nas preposições de flexibilidade curricular, mobilidade e articulação entre as diferentes graduações. A declaração de Bolonha, originalmente, foi um manifesto assinado pelos ministros da educação dos 29 países que, à época, em 19 de junho de 1999, pertenciam à União Europeia (UE) (BIANCHETTI, 2010).

Tinha como objetivo formar o espaço europeu de ensino superior- EEES, e possui como principais dimensões; adoção de um sistema de graus facilmente legíveis e comparáveis, adoção de um sistema de dois ciclos principais (graduação e pós-graduação), institui um sistema de créditos – Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos – ECTS, promover a mobilidade (alunos, professores e técnicos), ultrapassando obstáculos e promover a cooperação europeia na garantia da qualidade (CIPPITANI; GATT, 2009).

Tonegutti e Martinez (2009) afirmam que o REUNI não é compatível com o sistema europeu. Sobre o sistema europeu, além de Bianchetti (2010) e Cippitani e Gatt (2009), Lima, Azevedo e Catani (2008), Berchem (2006), Junior (2012) só para citar alguns.

Independente das discussões sobre a influência dos organismos internacionais a exemplo do Banco Mundial ou do processo de Bolonha, um fator é pacificado tanto legalmente quanto doutrinariamente, que o REUNI adotou para as universidades federais – Ifes o contrato de gestão, instrumento chave da reforma gerencial na década de 90 e que conforme já discutido, recebeu influência externa.

3.3.4 O modelo de gestão do programa

O REUNI adotou o contrato de gestão (CASTRO; PEREIRA, 2014; LIMA, 2013), embora, o decreto que instituiu o programa e as diretrizes do MEC, que auxiliaram as Ifes na elaboração dos seus planos não fale em contrato de gestão, depreende-se pela leitura de alguns dos seus dispositivos que se trata exatamente dele.

Primeiro, conforme ressaltado em ponto anterior deste trabalho, o REUNI constitui em uma das ações do PDE, e o próprio decreto que instituiu o PDE, designa-o como “plano de metas”. Segundo, quando se trata especificamente do decreto que institui o programa, o parágrafo primeiro do artigo primeiro já traz inicialmente a meta global, o artigo terceiro estabelece o repasse financeiro à apresentação dos planos pelas Ifes, o artigo quarto ressalta que os planos das Ifes devem indicar a estratégia e as etapas para realização dos objetivos e no artigo sexto, vincula o repasse financeiro ao cumprimento das metas (BRASIL, 2007).

As universidades ao aderirem ao REUNI através da pactuação de metas com o MEC, tinham a promessa de receber um acréscimo de recursos limitados a 20% das despesas de custeio e pessoal. Araújo e Pinheiro (2010, p. 661) destacam que as diretrizes do programa

apontam para pactuação de resultados com metas quantitativas e qualitativas e ressalta que o que prevalece nessa relação é “o enfoque de eficiência, flexibilidade, mobilidade, novos arranjos organizacionais, evidenciando uma sintonia com propostas de inovações gerencialistas de reformas do Estado”.

Cumprir ressaltar que as universidades federais fazem parte da administração indireta e que a partir da reforma de 1995 representa a atuação do Estado nos serviços não exclusivos, ou seja, concorrentes com o setor privado, daí essas instituições serem legalmente e prioritariamente alcançáveis pelo contrato de gestão. Mizael et al. (2013) destaca que as Ifes já fizeram parte da primeira proposta de uma administração gerencial do Estado com a criação do Decreto-lei nº 200 de 1967 e que a partir de 1995 sofrem influências diretas ou indiretas da política de reforma administrativa do Estado brasileiro.

Os autores defendem esse modelo afirmando que “a gestão universitária deve buscar flexibilizar a burocracia ao desenvolver uma política de gestão voltada para alcançar resultados relacionados ao interesse público e ao bem comum (MIZAEL et al., 2013, p. 1161). Na contramão, Castro e Pereira (2014) destacam que essa é uma lógica gerencialista voltada para o controle dos resultados nas Ifes em sintonia com a reforma do Estado e que atrelar os recursos financeiros ao cumprimento das metas se articulam as ideias defendidas pelos organismos internacionais.

Araújo e Pinheiro (2010, p. 647) destacam que o REUNI se “articula a um novo padrão de intervenção do Estado ao tempo que se mostra sintonizado com o discurso da Nova Gestão Pública”, e que essas configurações reduzem o papel da universidade e estão alinhadas às diretrizes do Banco Mundial. As principais críticas ao programa concentram-se no atrelamento do REUNI a reforma gerencial e a pactuação de resultados como fruto das orientações do Banco Mundial, dos organismos internacionais e como política neoliberal.

3.3.5 As críticas e apoio ao programa

As críticas ao REUNI se dão de várias formas, há críticas às bases teóricas em que se fundamenta a reforma, ao conteúdo da reforma, a forma como esta foi implementada, os possíveis resultados e até o instrumento pelo qual ela foi materializada, ou seja, em forma de decreto. Santos (2009) destaca que na gestão Lula, poucos programas governamentais direcionados à educação superior provocaram tamanha reação em nível nacional quanto o REUNI. Ainda numa visão macro sobre as críticas, Prestes, Jezine e Scocuglia (2012) ressaltam que sua aceitação foi e continua sendo objeto de discórdia e de posicionamentos diferenciados.

Deus (2008) afirma que o REUNI já nasceu autoritário por se tratar de um decreto e por impor um cronograma já definido para apresentação das propostas pelas Ifes. Cumpre ressaltar que o decreto instituía o prazo até outubro de 2007 para a primeira chamada, considerando que o decreto foi publicado em abril, Santos (2009) considera o prazo extremamente reduzido para que ocorresse um debate mais significativo no âmbito das Ifes, todavia, o prazo para adesão das Ifes não estava limitado a outubro, poderia ocorrer em segunda chamada ou mesmo fora dos prazos estipulado pelo governo.

Lima (2013) aponta que o programa está inscrito no conjunto de ações constitutivas da contrarreforma do Estado e da educação superior, daí resulta na continuidade das políticas privatizantes para a expansão do ensino superior (CASTRO; PEREIRA, 2014). O programa é enquadrado também como uma política para gerar mobilidade social e qualificar a mão-de-obra (MENDONÇA, 2013) e orientada por características macroeconômicas e baseado na reforma do Estado, seguindo o modelo de gestão gerencialista em que prevalece o predomínio das finanças sobre a educação (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008; ANDRADE et al., 2011), o que caracteriza-o como uma continuidade das reformas implantadas no governo anterior (SGUISSARDI, SILVA JR, 2012).

As duas principais metas do programa, qual seja, a de elevar a relação aluno professor para 18/1 e a taxa de conclusão de diplomados nos cursos de graduação para 90%, foram as que mais receberam críticas. Tonegutti e Martinez, (2009) afirmam que essas metas são incompatíveis com padrões de qualidade, aprofundam a precarização do trabalho docente e ferem a autonomia universitária. Com relação a meta de 90% para diplomados, os autores destacam que essa realidade não existe na maioria dos países desenvolvidos.

Em relação a meta aluno professor de 18/1 a principal crítica é que vai ocasionar a intensificação e precarização do trabalho docente (MANCIBO; VALE; MARTINS, 2015; LIMA, 2013; SGUISSARDI; SILVA JR, 2012; LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008; LÉDA; MANCIBO, 2009; TONEGUTTI; MARTINEZ, 2009), pelo aumento de trabalho que será acrescentado ao professor. Mancibo, Vale e Martins (2015) afirmam que o REUNI dá curso a expansão por meio de contratos de gestão, certificação em massa, mas à custa da flexibilização e rebaixamento dos cursos e da intensificação dos trabalhos dos professores. Lima (2013) afirma que a certificação em massa juntamente com a intensificação do trabalho docente são as duas faces centrais do programa.

Não somente as metas do programa recebem críticas, o fato do decreto não mencionar em nenhum ponto a pesquisa e a extensão, dando ênfase apenas ao ensino e as metas estabelecidas para ele, é visto por muitos como quebra da indissociabilidade entre o tripé institucional das universidades, ensino-pesquisa-extensão (SILVA, 2013; LUGÃO et al.,

2010; TONEGUTTI; MARTINEZ, 2009; LÉDA; MANCEBO, 2009; ARAÚJO; PINHEIRO, 2010; LIMA, 2013).

Cumprе ressaltar que o tripé institucional das Ifes possui status constitucional, materializado no artigo 207 da constituição de 1988 e reproduzido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996 no seu artigo 52 (BRASIL, 1988; 1996). Léda e Mancebo (2009) consideram que a partir do REUNI, as universidades irão se transformar de modo progressivo em universidades de ensino e de baixa qualidade.

Outras críticas estão relacionadas à questão da insuficiência de estrutura física como salas de aulas, laboratórios e bibliotecas que absorvam esse crescimento das matrículas (SILVA, 2013; MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015), principalmente com a adoção dos bacharelados interdisciplinares que elevaria em muito a quantidade de alunos por turma, ultrapassando inclusive, o que foi idealizado para a meta de 18 alunos por professor. Nesta meta, a projeção era de turmas com 45 alunos, e com isso, a qualidade será comprometida.

Há também críticas apontando que esse crescimento e as transformações que as Ifes vêm sofrendo, inclusive na sua relação de trabalho com os professores e técnicos, não tem havido contrapartida financeira no mesmo patamar (SANTOS, 2009; LIMA; MARQUES; SILVA, 2009; LÉDA; MANCEBO, 2009; DE CARVALHO, 2014; MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015; LIMA, 2013; TONEGUTTI; MARTINEZ, 2009), além de sua vinculação as exigências dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial.

Lima (2013) destaca que o REUNI foi recebido pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior – Andifes, como uma das políticas mais importantes sobre expansão do acesso desenvolvida pelo MEC, mas foi rechaçada pelo Sindicato dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Andes – SN. A esse respeito e dando como exemplo informações mais recentes, o dossiê Andes - SN de abril de 2013 e novembro de 2013 contempla várias críticas ao programa.

Contudo, o processo de expansão das federais, não somente a partir do REUNI, mas compreendida a fase I, bem como, outras políticas que tem visado à ampliação do acesso, tem recebido uma base de defesa teórica consistente.

Independente das bases que defendem ou criticam as atuais políticas de expansão, em especial, o REUNI, é importante destacar que em ambas, há o reconhecimento que as atuais políticas públicas de acesso ao ensino superior e o REUNI como fruto dessas políticas tem inicialmente avançado quantitativa de forma significativa, principalmente em relação à década de 90, números que podem ser comparados pelo censo da educação superior.

Portanto, mesmo na base teórica das críticas, há o reconhecimento de avanços. Nessa esteira, destacamos o trabalho de Léda e Mancebo (2009) com o título, heteronomia e

precarização da universidade e do trabalho docente em que as autoras fazem diversas críticas ao programa, mas consideram que as dimensões do programa relacionadas à redução da taxa de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso são importantes causas. Borges e Aquino (2012) mesmo fazendo a vinculação da expansão a políticas neoliberais, reconhecem que é inegável que houve um crescimento considerável do acesso das pessoas na conquista de uma vaga na universidade.

Outros, como Santos (2009) ressalta que por mais que ainda tenhamos muito a avançar sobre o direito a educação, é possível perceber importantes progressos, no que concerne a responsabilidade do Estado em provê-lo. Carvalho (2014) destaca que o programa não reverteu o predomínio do crescimento privado que vem desde os anos 70, todavia, considera que a expansão nas Ifes tem sido significativas e que as atuais políticas romperam com o modelo adotado na década de 1990, com isso, devolveu-se a centralidade ao segmento federal na agenda pública. Ribeiro (2012, p. 303), embora, vincule o REUNI à doutrina neoliberal, afirmam que na gestão do governo Lula, “adotou-se algumas políticas de cunho social em resgate à função do Estado-providência”.

Na base de defesa do programa, Pereira e Silva (2010) destacam que o REUNI procura demarcar a intervenção pública na democratização do acesso ao ensino superior e um dos resultados mais explícitos desta política pode ser visualizado na criação de novas universidades federais. Para Arruda (2011) o programa sugere em seus enunciados a democratização do acesso ao ensino superior como meio de promover a inclusão e a justiça social.

Em relação à inclusão, Costa et al. (2011) destaca que, além da expansão do número de vagas, o REUNI tem dado mais oportunidades às pessoas de classes economicamente desfavorecidas, sinalizando o início de uma importante democratização da educação superior no Brasil, especialmente, a democratização nas Ifes. Ristoff (2014) em sua análise sobre o perfil socioeconômico do estudante de graduação no Brasil, destaca que na última década há em curso um agressivo processo de democratização do campus brasileiro.

O autor considera que nos oito anos da gestão Lula e nos quatro da primeira gestão Dilma, as políticas de acesso e permanência estão em sintonia com as políticas globais de inclusão social, estando a expansão associada diretamente à democratização do campus brasileiro. Seu estudo traz informações importantes sobre o perfil socioeconômico dos estudantes de graduação, apontando que, há uma crescente de estudantes não ricos ingressando na educação superior pública, mesmo nos cursos de alta demanda. A faixa de estudantes com renda até 3 salários mínimos e entre 3 e 10 salários mínimos tem aumentado

consideravelmente, demonstrando na visão do autor, que se não fossem as políticas de permanência adotadas esses estudantes teriam dificuldades de se manter.

Souza, Weschenfelder e Toassi (2014) num estudo sobre o perfil dos alunos que ingressam no curso noturno de odontologia, que fora criado com a implantação do REUNI na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apontam que 46,5% dos ingressantes provêm da escola pública e que 55,7% trabalham durante o dia. Cumpre destacar que a expansão objetivada pelo REUNI deveria ocorrer principalmente nos cursos noturnos, para dar maiores possibilidades de inclusão e democratização do acesso, principalmente ao aluno trabalhador. Ressaltando que odontologia é curso de alta demanda, e que neste caso, foi elaborado para absorver o estudante trabalhador. No mesmo estudo, os autores apontam que no curso de odontologia diurno integral a maioria provêm da escola privada, ficando assim, demonstrado na visão dos autores o efeito positivo da política de inclusão e democratização.

Ainda na esteira das oportunidades as classes desfavorecidas, como aquelas que cursam todo o ensino médio nas escolas públicas, Pereira e Silva (2010) sobre as políticas públicas de acesso ao ensino superior na gestão Lula e tratando especificamente da Universidade Federal da Fronteira do Sul, universidade criada no âmbito do REUNI e que foi formatada para dar oportunidades de inclusão social, destacam que no primeiro processo seletivo ocorrido em 2010, 92% dos alunos eram oriundos da escola pública.

Para Silva, Freitas e Lins (2013) o REUNI foi concebido para destinar um papel estratégico às Ifes como meio para o desenvolvimento social e econômico do país, daí, o REUNI ser um marco em termos de política pública volta à educação superior. Em seu estudo de caso sobre a implantação do REUNI na Universidade Federal de Sergipe, os autores apontam problemas relacionados principalmente a turmas grandes, mas afirmam que as melhorias apresentadas na universidade por ocasião do programa suplantam as dificuldades.

Araújo e Santos (2014) num estudo sobre a opinião dos gestores sobre a implantação do REUNI na Universidade Federal de São João del-Rei concluíram que um dos principais aspectos que fizeram aquela instituição aderir ao programa foi o entendimento de que a universidade deveria se fazer mais próxima a sua comunidade, concedendo maiores oportunidades de acesso e que o REUNI foi o meio para que a universidade cumprisse com seu papel de forma mais democrática.

Conforme já apontado nesse trabalho, até as políticas expansionistas a partir dos anos 2000 as Ifes viveram situação de relativo abandono por parte das políticas públicas para o ensino superior. Prestes, Jezine e Scocuglia (2012) afirmam que a política de expansão característica dos anos 90 e que estimulou a redução do quadro docente e técnicos nas universidades federais chegou ao fim com o REUNI, pois ele possibilitou às Ifes

reestruturações importantes relacionadas à política de expansão de natureza democrática. A esse respeito, Mizael et al. (2013) destaca que as universidades no contexto do REUNI estão vivendo um momento de expansão e de grandes investimentos.

Araújo e Pinheiro (2010) ressaltam que o REUNI é o grande instrumento de reestruturações das Ifes, sendo o maior responsável pela nova etapa de expansão dessas instituições. Queiroz et al. (2013) destaca a importância do REUNI como um programa de modernização das Ifes e, sobretudo, de expansão do ensino superior brasileiro. Portanto, assim como na base teórica das críticas a base de defesa mostra-se consistente a partir de estudos que demonstram resultados positivos desta política.

Em relação à crítica de quebra da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, já que o decreto não menciona as outras duas frentes de atuação da universidade, ao menos no que diz respeito ao aspecto legal, isso não será possível. Um instrumento legal de hierarquia menor, a exemplo de decreto, não possui força normativa para revogar um dispositivo de lei, hierarquia maior, muito menos um dispositivo constitucional. Neste último caso, só se altera por emenda à própria constituição na forma do artigo 60 da carta magna. Portanto, a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, além de ser um dispositivo de lei, LDB/96, possui o status de norma constitucional, e mesmo que um decreto não mencione nada sobre isso, não estará, ao menos no plano legal, quebrada essa indissociabilidade.

Em relação às críticas e as defesas, Silva, Freitas e Lins (2013, p. 156) afirmam que o REUNI está envolto de grandes discussões, no entanto, ainda é muito cedo para se chegar a conclusões definitivas e recomendam que o mais importante nesse momento “é desenvolver estudos para que se possa compreender melhor as alterações que vêm ocorrendo nas universidades após o programa”. Independente das críticas ou das defesas, analisar o REUNI passa obrigatoriamente por alguns números relativos à expansão e reestruturação que ele promoveu ou do qual ele faça parte.

3.3.6 O programa no contexto dos números

Os números apresentados a seguir foram retirados do censo da educação superior, apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, do relatório de 2012 sobre a análise da expansão das universidades federais, elaborado por uma comissão constituída pelo Ministério da Educação com a finalidade de analisar principalmente o REUNI e pelo relatório de 2014 da Secretaria de Educação Superior – SESU, do MEC, sobre a democratização e expansão da educação superior no país.

QUADRO 12: PANORAMA GERAL DA EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA: 2002-2013

Indicadores	2002	2013	%
Ifes	45	63	40%
<i>Campus</i>	148	321	116,89%
Cursos Graduação Presencial	2.407	4.867	86%
Vagas Graduação Presencial	113.263	245.933	117%
Matrículas Graduação Presencial	500.459	932.263	86%

Fonte: MEC/INEP (2014).

Observa-se um crescimento expressivo no número das Ifes, nas fases de expansão I, II e III foram criadas 18 universidades e 173 *campus* universitário. Se considerarmos que no intervalo entre 1969 a 2002 foram criadas apenas 15 universidades federais, sendo apenas 06 entre 1992 a 2002 (BRASIL, 2012), podemos concluir que esse crescimento é significativo da expansão do acesso via Ifes.

Em relação aos cursos de graduação, o crescimento geral no Brasil ficou em 94% no mesmo período (BRASIL, 2013), percebe-se que nas Ifes o crescimento foi significativo, apenas oito pontos abaixo da média nacional. Esse crescimento expressivo se repete no surgimento de novas vagas e nas matrículas, no caso das matrículas, o crescimento ficou quase dez pontos acima da média nacional que no período analisado cresceu 76,79% (BRASIL, 2013). Embora, a tabela expresse o prazo de 2002 a 2013, nos indicadores Ifes e *campus*, esse prazo deve ser entendido até o ano de 2014.

QUADRO 13: EXPANSÃO DAS IFES POR REGIÃO: 2002-2014

Região	IFES			CAMPUS		
	2002	2014	%	2002	2014	%
Norte	8	10	25%	24	56	133%
Nordeste	12	18	50%	30	90	200%
Sul	6	11	83%	29	63	117%
Sudeste	15	19	27%	46	81	76%
Centro-Oeste	4	5	25%	19	31	63%
Total	45	63	40%	148	321	116,89%

Fonte: MEC (2014).

Na expansão por região, observa-se que as regiões menos contempladas com a criação de universidades federais foram Norte e Centro-Oeste. Nas duas regiões foram criadas apenas três Ifes, na ponta do crescimento, estão Nordeste e Sul que tiveram um aumento significativo na criação de Ifes. Quando se trata da criação de *campus*, o Nordeste mais uma vez está na ponta do crescimento, ficando o Norte em segundo lugar, na outra dimensão, o Centro-Oeste mais uma vez representa o menor crescimento, contudo, em quantidades de *campus*, fica o Norte e o Centro-Oeste na retaguarda, Nordeste e Sudeste estão na vanguarda.

QUADRO 14: EXPANSÃO DE INDICADORES ACADÊMICOS NAS IFES POR REGIÃO: 2002-2013

Região	Cursos			Vagas			Matrículas		
	2002	2013	%	2002	2013	%	2002	2013	%
Norte	478	714	39	16.755	30.094	80	76.779	128.228	67
Nordeste	583	1.299	123	33.587	75.052	123	147.464	281.421	91
Sul	286	951	233	17.152	42.241	146	75.985	157.206	107
Sudeste	430	1.332	210	32.509	71.502	120	139.641	275.687	97
Centro-Oeste	270	571	111	13.260	27.044	104	60.590	89.721	48
Total	2.047	4.867	86	113.263	245.933	117	500.459	932.263	86

Fonte: MEC/INEP (2014).

O crescimento no número de cursos, vagas e matrículas são expressivos em todas as regiões do país, com exceção do número de cursos na região Norte e matrículas na região Centro-Oeste, todos os demais indicadores cresceram acima de 50% no período analisado. Esses indicadores permitem afirmar que há uma melhora no processo de acesso ao ensino superior nas Ifes.

QUADRO 15: RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS DO PROGRAMA DE EXPANSÃO: 2005-2012

Ano	Custeio	Investimento	Total
2005	2.640.396	64.840.709	67.481.106
2006	52.279.785	331.778.298	384.058.083
2007	73.154.311	366.887.394	440.031.705
2008	177.551.293	759.881.047	937.432.341
2009	332.843.609	1.283.763.854	1.616.607.463
2010	535.092.380	1.210.613.309	1.745.705.690
2011	890.924.058	1.922.229.625	2.813.153.683
2012	1.041.007.761	950.818.403	1.991.826.164
Total Geral	3.105.493.594	6.890.802.640	9.996.296.234

Fonte: MEC (2014).

O quadro acima mostra os recursos dispendidos principalmente na fase no REUNI, os investimentos para fazer frente às ampliações estruturais, e os recursos de custeio para suportar justamente as despesas derivadas dos investimentos, afinal, uma despesa de capital, gera posteriormente, despesas de custeio.

QUADRO 16: NÚMEROS DE OBRAS CONCLUÍDAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: 2003-2014

Itens	Números
Total	1.984
Laboratórios	511
Salas de Aulas	390
Bibliotecas	68
Restaurante Universitário	95
Moradias de estudantes	60
Áreas multifuncionais	345
Áreas esportivas	43
Auditórios	46
Outros	92

Fonte: MEC (2014).

O quadro acima mostra a relação da estrutura física construída para comportar todo o processo de expansão pelo qual vem passando as Ifes. Cumpre ressaltar que o objetivo do REUNI consiste em ampliar o acesso e a permanência nas Ifes, no nível de graduação, entre outros meios, pelo melhor aproveitamento da estrutura física (BRASIL, 2007).

QUADRO 17: MATRÍCULAS NA GRADUAÇÃO PRESENCIAL NAS IFES: 2002-2013

Ano	Matrículas
2002	500.459
2003	527.712
2004	533.892
2005	549.171
2006	556.231
2007	578.536
2008	600.772
2009	696.693
2010	763.891
2011	842.606
2012	885.716
2013	932.263

Fonte: MEC/INEP (2013; 2014).

O quadro acima mostra a evolução das matrículas no período de expansão fase I, II e III, com exceção do ano de 2014. A partir de 2008 começa a ser executado o programa REUNI e é justamente nesse período que se acelerou o número de matrículas na Ifes. No período analisado, as matrículas cresceram 86%, mas o maior crescimento se deu justamente no período do REUNI, principalmente nos anos 2008 a 2011, com taxa de crescimento de 15,96% no ano de 2009 em relação a 2008, 9,64% de 2010 em relação a 2009 e 10,30% de 2011 em relação a 2010. Esses números demonstram que a política do REUNI teve um efeito significativo na ampliação do acesso nesse nível de ensino nas Ifes.

QUADRO 18: PNAES – BENEFÍCIOS CONCEDIDOS E RECURSOS REPASSADOS AS IFES: 2008-2014

Ano	R\$ (Milhões)	Benefícios
2008	101.100.000	198.000
2009	197.000.000	409.000
2010	305.700.000	734.000
2011	395.200.000	1.078.000
2012	503.800.000	-
2013	603.800.000	-
2014	742.700.000	-

Fonte: MEC (2014).

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) foi criado em 2008 para atender exclusivamente estudantes das universidades federais. O Pnaes foi institucionalizado via Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 e tem por objetivos,

Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior, reduzir as taxas de retenção e evasão, e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010, art. 2).

Esse decreto foi elaborado para atender algumas diretrizes do REUNI como a que tem por objetivo ampliar as políticas de inclusão e assistência estudantil (BRASIL, 2007). Os recursos deste programa são destinados a moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde [...], apoio pedagógico, acesso e participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Não obtivemos nas informações disponibilizadas nos relatórios acima mencionados e no portal do MEC as quantidades de benefícios referentes aos anos 2012 e 2014, em relação a 2013, o relatório de 2014 da Secretaria de Educação Superior do MEC consta que foram mais de um milhão e trezentos mil benefícios concedidos pelo programa.

Quando se trata de recursos, há de ressaltar que os valores aportados nesse programa tiveram crescimento na ordem de 634% no período analisado. Para Santos e Freitas (2014) o Pnaes pode ser interpretado como um marco e um avanço positivo na afirmação da política de assistência estudantil.

QUADRO 19: DOCENTES E TÉCNICOS-ADMINISTRATIVO NAS IFES – 2003-2014

Indicadores	2003	2014
Efetivo	40.523	75.279
Substituto	9.068	6.439
Visitante	260	240
Total	89.851	81.958
Técnicos-administrativo	85.019	102.056

Fonte: MEC (2014).

O quadro acima mostra que o número de docentes de carreira (efetivos) cresceu 85,76% no período, enquanto, os substitutos tiveram queda na faixa de 28,99%. Na categoria de técnicos administrativos o crescimento foi apenas de 20%, mas de certa forma representa um crescimento razoável. É possível afirmar que esse crescimento se deu principalmente para compor os quadros das novas universidades e *campus* que foram criados no período, além de um processo de contratação que tem se tornado mais constante em todas as universidades.

QUADRO 20: DOCENTES POR FORMAÇÃO ACADÊMICA NAS IFES E NA REDE PÚBLICA – 2003-2014

Rede Pública			Ifes		
Título	2003	2013	Título	2003	2014
Doutorado	39,5%	53,2%	Doutorado	50,9%	71,4%
Mestrado	33,3%	29,6	Mestrado	32,5%	23,7%
Até especialização	27,3%	17,2	Especialização	10%	3,3%
-	-	-	Graduação	6,5%	1,6%

Fonte: MEC (2014).

Observa-se um crescimento na titulação de doutores na rede pública como um todo, e principalmente nas Ifes, nas outras titulações houve redução substancial, principalmente porque muitos professores têm passado pelo processo de doutoramento nos últimos anos. O mesmo relatório do MEC aponta um crescimento substancial da pós-graduação no país.

Portanto, com essas novas políticas educacionais o acesso ao ensino superior no país deu uma guinada se comparado ao crescimento mais lento das décadas anteriores. Em 2000, um ano antes do primeiro PNE, foram realizadas no país 2.694.245 matrículas nos cursos de graduação, sendo 33% no setor público e 67% no setor privado. Em 2007 esses números já estavam em 4.880.381 matrículas, com ampliação da predominância das instituições privadas que naquela época eram responsáveis por 74,6% das matrículas contra 25,4% das instituições públicas (QUEIROZ et al., 2013; BRASIL, 2013).

Em 2007, o Ministério da Educação, num documento que detalhou as diretrizes do REUNI, informava que o setor privado, embora, prevalecente na oferta de ensino superior apresentava sinais de esgotamento, portanto, era necessária a ampliação da oferta de vagas no ensino superior público. A tabela a seguir mostra a evolução das matrículas no Brasil a partir do lançamento do REUNI.

QUADRO 21: MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL: BRASIL 2008 - 2013

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
2008	5.080.056	1.273.965	25,08	3.806.091	74,92
2009	5.115.896	1.351.168	26,42	3.764.728	73,58
2010	5.449.120	1.461.696	26,82	3.987.424	73,18
2011	5.746.762	1.595.391	27,77	4.151.371	72,23
2012	5.923.838	1.715.752	28,97	4.208.086	71,03
2013	6.152.838	1.777.974	28,91	4.374.431	71,09

Fonte: MEC/INEP; censo da educação superior (2013).

Portanto, é possível concluir que a partir dos anos 2000 o processo de acesso ao ensino superior no Brasil tem caminhado de forma mais acelerada, tanto nas instituições públicas de ensino como nas de caráter privado, contudo, o crescimento entre 2000 e 2007 foi bem mais significativo se comparado com os prazos na tabela, saindo de 2.694.245 matrículas para 4.880.381, crescimento de 81,14%, no período mostrado na tabela o crescimento foi de apenas 21,11%.

No ensino público federal vale destacar o crescimento no quantitativo de universidades federais, que em 2003 eram 45, em 2007, ano de lançamento do REUNI estava em 52 e atualmente já somam 63 universidades federais, um crescimento vertiginoso nesse período. Em relação às matrículas nas Ifes, no período analisado, saiu de 600.772 em 2008 para 932.263 em 2013, um crescimento de 55,17%, bem maior que o crescimento geral que ficou em 21,11% (BRASIL, 2013).

Mas em relação às metas do PNE, muitos esforços precisam ser direcionados para chegar ao que foi idealizado. Com o vencimento do primeiro em 2010 a meta de 30% estabelecidos para jovens entre 18 e 24 anos, estava apenas em 12,1%, além do mais, 73,18% das matrículas estavam no setor privado, dos 26,82% do setor público apenas 36% no período noturno (LIMA, 2013; BRASIL, 2013), ressaltando que a meta para o setor público era oferecer ao menos 40%.

Em 2012, ano de encerramento da etapa de implantação do REUNI, as matrículas presenciais no ensino superior para a faixa etária entre 18 e 24 anos estava apenas em 15,1%, em 2014 o MEC afirma que essa taxa já está em 18%. Se formos considerar por regiões, a que mais se aproxima da meta é o Sul com 25%, ficando o Norte com 12,9%, bem longe da meta de 30% (BRASIL, 2013; 2014).

Mais uma observação merece ser destacada em relação ao quadro acima, embora, estejam ocorrendo uma lenta, mas permanente redução da diferença nas matrículas entre instituições públicas e privadas, 3,83% nos últimos seis anos, falta muito para que o setor público ofereça os 40% referidos pelo PNE, já que em 2013 as matrículas no setor público corresponderam apenas a 28,91%.

O novo PNE mantém o objetivo de 40% para o atendimento da oferta de matrículas para o setor público e eleva para 33% a faixa etária de 18 a 24 anos (BRASIL, 2014). Portanto, o diagnóstico do Ministério da Educação de que o setor privado apresenta sinais de esgotamento, não parece corresponder à realidade, mais é preciso considerar, que tem havido um esforço das políticas públicas no sentido de ampliar as ofertas de vagas no ensino superior público.

3.3.7 Principais objetivos da universidade federal do Tocantins com o REUNI

Os principais objetivos e metas da UFT com o programa estão contidos no plano de reestruturação e expansão que ela apresentou ao MEC como condição de adesão. O Plano contém 121 páginas, foi aprovado pelo Conselho Universitário – CONSUNI via resolução nº 14/2007 em reunião ocorrida em 09 de outubro de 2007. Foi elaborado em atendimento da exigência do artigo 3º do decreto nº 6.096 de 2007, contendo as informações para o atendimento ao artigo 4º e como condição para ingresso ao programa conforme artigo 5º. O plano da UFT foi formatado em seis grandes dimensões ou diretrizes, as mesmas contidas no artigo 2º do decreto que instituiu o programa (BRASIL, 2007; BRASIL, UFT, 2007). Entre os principais objetivos e metas destacam-se:

- Criação de 14 cursos de graduação para o segundo semestre de 2009 e o oferecimento de 1.000 vagas anuais nos cursos criados, sendo 480 no período noturno.
- Criação de comitês de apoio psicopedagógico para auxiliar alunos vulneráveis, um em cada *campus*, composto por um psicólogo e um pedagogo para reduzir as taxas de evasão.
- Abrir de forma ordinária editais de transferência interna e externa para ocupação de vagas ociosas.
- PPCs dos 14 cursos de graduação a partir da formação por ciclos. Primeiro ciclo, formação geral, segundo, formação profissional. Para isso foram estruturadas as propostas curriculares em seis áreas de conhecimento: ciências naturais, artes e filosofia, ciências da saúde, ciências e tecnologia, ciências agrárias e ambientais e gestão (BRASIL, UFT, 2007, p. 29). Para melhor visualização dessa reestruturação curricular, segue quadro abaixo.

QUADRO 22: NÚCLEOS DOS CURSOS DO REUNI NA UFT

<i>Campus</i>	<i>Áreas de Conhecimento</i>	<i>Cursos</i>	<i>Duração do 1º ciclo</i>	<i>Duração do 2º ciclo</i>
Palmas	Ciência da Saúde	Enfermagem	01 ano e meio	02 a 03 anos
		Farmácia		
	Ciência e Tecnologia	Engenharia Elétrica	02 anos	03 anos
		Engenharia Civil		
	Arte e Filosofia	Artes Licenciatura	01 ano e meio	02 anos e meio
		Filosofia Licenciatura		
Araguaína	Ciências Naturais	Química Licenciatura	01 ano e meio	02 anos e meio
		Física Licenciatura		
		Biologia Licenciatura		
	Gestão de Negócios	Tecnólogo em Turismo	01 ano e meio	01 ano e meio
		Tecnólogo em Logística		
		Tecnólogo em Cooperativismo		
Gurupi	Ciências Agrárias	Engenharia de Biotecnologia e Bioprocessos	02 anos	03 anos
		Química Ambiental		

Fonte: Plano de reestruturação e expansão da UFT (2007).

- Promover o uso de novas tecnologias para o ensino e reestruturar os projetos pedagógicos, prevendo-se a inserção das tecnologias de informação e comunicação.
- Modernização de salas de aulas, laboratórios e espaços de aprendizagem. Possibilitar aos alunos, após a conclusão do ciclo inicial de formação, escolher o curso preferência no segundo ciclo, em outra área de conhecimento.
- Para cumprir o principal objetivo do programa que consistiu em ampliar as ofertas de vagas na graduação presencial e tornar exequíveis os 14 cursos de graduação, propôs a contratação de 210 professores distribuídos nas respectivas áreas.
- Para possibilitar que as diretrizes e metas fossem alcançadas pactuou-se um plano de infraestrutura física. Foi acordado a construção de 14 anfiteatros destinados ao ciclo básico ou formação conjunta, 20 salas de aulas para atender a formação específica, 25 laboratórios para aulas práticas e pesquisas e 03 blocos administrativos para abrigar salas de professores, coordenações de cursos e outras atividades de suporte. Todos os objetivos e metas apresentados atenderia os cursos do REUNI no *Campus* de Gurupi, Palmas e Araguaína, únicos à aderir ao programa.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para Alencar (2007) a metodologia pode ser entendida como as estratégias de como conduzir uma pesquisa. “Está relacionada à maneira como se tenta investigar e obter conhecimento do mundo social” (CANÇADO, 2011, p.69).

Este trabalho foi guiado pela abordagem qualitativa com aportes quantitativos documentais. Ao invés de referir-se a metodologia qualitativa “é preferível falar-se de abordagem qualitativa, pois, com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas”¹⁰ (SEVERINO, 2007, p.119). Para Demo (2009) o grande desafio nesse tipo de pesquisa é buscar modos de captação da realidade que sejam condizentes com as marcas da qualidade.

Na sua visão, essa marca é compreendida por sua dinâmica mais “flexível, subjetiva, intensa [...] profunda e provisória” (DEMO, 2009, p.151). Bardin (1977, p.107) afirma que o pesquisador qualitativo “recorre a indicadores não frequenciais susceptíveis de permitir inferências, por exemplo, a presença ou a ausência pode constituir um índice tanto ou mais frutuoso do que a frequência de aparição”.

Nessa linha de raciocínio, “a interpretação do pesquisador qualitativo, sempre banhada de intenso toque subjetivo, merece crédito pela profundidade de sua visão” (DEMO, 2009, p.158). Para os defensores da abordagem qualitativa, “quando se trata do real humano, tentemos conhecer as motivações, as representações, consideremos os valores, mesmo se dificilmente quantificáveis” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.43), pois o que se busca na pesquisa qualitativa não é generalizar extensivamente, mas intensivamente (DEMO, 2009).

Embora, seja notória essa dicotomia entre as abordagens quantitativas e qualitativas, para Laville e Dionne (1999) essas discussões, mesmo frequentes, parecem perder sua validade, isso ocorre, porque segundo os autores,

A partir do momento em que a pesquisa centra-se em um problema específico, é em virtude desse problema específico que o pesquisador escolherá o procedimento mais apto, para chegar à compreensão visada e, poderá ser um procedimento quantitativo, qualitativo ou uma mistura de ambos (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.43).

“Toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa” (TRIVIÑOS, 1987, p.118). Para Demo (2009, p.158) “toda qualidade também deixa rastro quantitativo”. Bardin (1977, p.109) afirma que a “análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação”. Portanto, essa dicotomia entre as duas abordagens está suavizada na medida

¹⁰ Epistemologia pode ser compreendida como a postura do pesquisador frente ao seu objeto de estudo (o mundo social), (ALENCAR, 2007, p.5).

em que a análise qualitativa pode ter e teve apoio quantitativo nesta pesquisa, mas conforme ressalta Triviños (1987, p.111) “geralmente o emprego estatístico na abordagem qualitativa não é sofisticado”. O objetivo deste estudo em utilizar a abordagem qualitativa é permitir uma análise mais profunda do fenômeno estudado, e como se trata de avaliar uma política pública é importante aliar o método qualitativo aos dados quantitativos e secundários (NASCIMENTO et al., 2011).

Embora, a pesquisa de campo compreendeu captar as visões e percepções dos entrevistados, os dados quantitativos documentais foram imprescindíveis para os resultados desta pesquisa. Afinal, o REUNI como um programa de expansão da educação superior, está indiscutivelmente envolto de muitos dados quantitativos. Nesta pesquisa, lançamos mãos de muitos deles, tanto a nível nacional como em nível de instituição estudada, contudo, eles não receberam tratamentos sofisticados, serviram como elementos enriquecedores da análise primária.

O principal tipo de pesquisa que norteou o objeto deste estudo foi a pesquisa descritiva. Para Gil (1999, p.44) “as pesquisas descritivas tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno”. “A pesquisa descritiva aborda quatro aspectos: descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais, objetivando o seu funcionamento no presente” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.5).

Triviños (1987, p.110) ressalta que “a maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva”. Esse pensamento é corroborado por Gil (1999, p.44) quando afirma que “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”.

Tanto a abordagem qualitativa, quanto a pesquisa descritiva condizem com o método do estudo de caso. “Alguns estudos descritivos se denominam *estudos de casos* e tem por objetivo aprofundarem a descrição de determinada realidade” grifos do autor (TRIVIÑOS, 1987, p. 110). Quando nos referimos ao estudo de caso na abordagem qualitativa, Alencar (2007) afirma que o estudo de caso, amostragem, questionário semi-estruturado, pesquisa documental e entrevista fazem parte dos métodos qualitativos em pesquisa social.

Utilizando da abordagem qualitativa e da pesquisa descritiva, o método que guiou este trabalho foi o do estudo de caso. “O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (YIN, 2001, p.32). Para Triviños (1987, p.133) “estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. Entendimento compartilhado por Laville e Dionne (1999, p.157) quando afirma que “o estudo de caso visa, sobretudo, à profundidade”, no mesmo sentido, Gil (1999).

A escolha desse método não se deu por não haver outro método, pois conforme descrição de Yin (2001) estudo de caso é apenas uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em ciências sociais. A motivação pela escolha do estudo de caso se deu porque “como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2001, p.21). Laville e Dionne discorre sobre a vantagem de utilização do método da seguinte forma,

A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se veem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.156).

Conforme ressaltado anteriormente, esta pesquisa foi guiada pela abordagem qualitativa. “Entre os tipos de pesquisa qualitativa característicos, talvez o estudo de caso seja um dos mais relevantes” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133). Considerando ainda os fatores positivos desse método de pesquisa cumpre ressaltar que o estudo de caso pode proporcionar um retrato válido sobre o programa, conforme aponta Alencar (2007).

Todavia, é preciso ressaltar que o método do estudo de caso recebe críticas, mas a principal crítica encontrada na literatura é a de que o estudo de caso não permite generalização. Conforme anota Yin (2001, p.29) “uma das críticas que se fazem aos estudos de caso é que eles fornecem pouca base para se fazer uma generalização científica”, crítica reproduzida também por Gil (1999). Portanto, “a principal censura a ele é de resultar em conclusões dificilmente generalizáveis” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.156).

Contudo, em relação aos resultados decorrentes de pesquisas que adotam esse método, Alencar (2007, p.70) informa que “os resultados de um único estudo de caso podem estimular a formulação de hipóteses que orientarão novas pesquisas, cujos resultados poderão conduzir a generalizações”. Importante ressaltar que os resultados de um caso podem ser cruzados com os resultados de outros casos, na medida em que,

Ao discutir estudo de caso, a análise de diferentes cenários permite identificar o que existe de comum entre eles e o que é específico em cada caso individualmente. O cruzamento de casos seria a contrapartida da generalização positivista (ALENCAR, 2007, p.59).

Como este trabalho seguiu o método do estudo de caso, o paradigma de interpretação da realidade nas ciências sociais adotado foi o interpretativo. Conforme demonstrou Cançado (2011), Alencar (2007), nas ciências sociais pode-se interpretar a realidade a partir dos paradigmas estrutural do consenso, do conflito e interpretativo. No paradigma interpretativo ou teoria da ação, Alencar (2007, p.30) informa que “os teóricos da ação acentuam a

necessidade de se concentrar no nível micro de análise da vida social e enfatiza que sociedade é o resultado final da interação humana”. O autor ressalta que “a ideia de estudo de caso, de modo geral, está vinculada à abordagem interpretativa” (ALENCAR, 2007, p.68).

Nascimento et al. (2011) ressalta que nas avaliações de políticas públicas no Brasil reproduzem na maioria das análises paradigmas positivistas. No entanto, há na visão do autor, uma corrente minoritária, com destaque para a área de avaliação de políticas públicas, que tem adotado o paradigma interpretativo. Nesse paradigma “parte do pressuposto que o conhecimento produzido é multidimensional e nega a existência de uma verdade absoluta. Dessa forma, postula que toda a explicação de sucessos e fracassos das políticas públicas é parcial” (NASCIMENTO et al., 2011, p. 42).

4.1 Sistematização da Pesquisa de Campo

Nessa fase ocorreu a aplicação dos instrumentos de coletas de dados. Ela correspondeu “a busca de evidências empíricas para a confirmação ou rejeição das relações entre variáveis contidas nos pressupostos que foram previamente formuladas” (ALENCAR, 2007, p.48). A pesquisa de campo está formatada nas seguintes partes: censo, instrumentos de coleta de dados e análise dos resultados. O censo foi composto por todos os coordenadores dos cursos do REUNI, distribuídos em Palmas, Araguaína e Gurupi, pela direção dos referidos *campi*, bem como, pela pró-reitoria de graduação, vice-reitoria e ex-reitor da UFT. O censo está formatado da seguinte forma:

Grupo 1 – corresponde aos coordenadores dos cursos do REUNI em Palmas, Araguaína e Gurupi, totalizando 13 entrevistados. Grupo 02 – corresponde aos diretores dos *campi* de Palmas, Araguaína e Gurupi e ao ex-diretor do *campus* de Gurupi, totalizando 04 entrevistados. Grupo 03 – corresponde a pró-reitora de graduação, vice – reitora e ex – reitor da universidade, totalizando 03 entrevistados. O quadro a seguir mostra melhor essa configuração.

QUADRO 23: LISTA DE ENTREVISTADOS

Classificação	Tipo de grupo	Quantidade de entrevista
Grupo 01	Coord. de cursos	13
Grupo 02	Diretores	04
Grupo 03	Administração superior.	03

Fonte: elaborado pelo autor.

Cumpramos ressaltar que são quatorze os cursos do REUNI na UFT, mas em função da não concessão de entrevista por parte de um coordenador, o grupo 01 ficou com 13

entrevistados. O referido coordenador alegou pouco tempo à frente da coordenação como condição para a não concessão da entrevista.

4.1.1 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados ou técnicas de coleta de dados pode ser compreendidos, como sendo,

Os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas. Como tais, podem ser utilizadas em pesquisas conduzidas mediante diferentes metodologias e fundadas em diferentes epistemologias (SEVERINO, 2007, p.124).

Segundo Triviños (1987, p.133) “não se pode afirmar categoricamente que os instrumentos que se usam para realizar a coleta de dados são diferentes na pesquisa qualitativa daqueles que são empregados na investigação quantitativa”. Para ele, tais instrumentos são neutros e com base nessa conclusão todos os meios que se usam na investigação quantitativa podem ser empregados também no enfoque qualitativo. Nas pesquisas, de forma geral, utiliza-se mais de um método ou uma técnica, (MARCONI; LAKATOS, 2010). Ainda referente aos métodos adotados na abordagem qualitativa Triviños informa que,

O pesquisador qualitativo, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, e neste sentido, talvez sejam a entrevista semi-estruturada, a entrevista aberta ou livre, o questionário aberto, a observação livre, o método clínico e o método de análise de conteúdo os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo” grifos do autor (TRIVIÑOS, 1987, p.138).

O primeiro instrumento utilizado foi a pesquisa documental. “O termo documento significa toda fonte de informações já existente” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.166). Para Marconi e Lakatos (2010, p.48-49) “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”.

Esse tipo de pesquisa é na visão de Gil (1999), assemelhada a pesquisa bibliográfica. O autor ainda faz uma distinção entre pesquisa documental de primeira mão e de segunda mão,

Sendo a primeira, a que não recebera qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, contratos, diários etc, a segunda, são as que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios e tabelas estatísticas (GIL, 1999, p.66).

Nesta pesquisa, o levantamento documental foi realizado junto à Universidade Federal do Tocantins e constituiu em analisar o plano de expansão e reestruturação da universidade, apresentado em função da adesão ao programa, as resoluções do CONSUNI (Conselho Universitário) que aprovaram sua adesão e os cursos que foram instalados respectivamente nos *campi* de Palmas, Araguaína e Gurupi.

A pesquisa constituiu também em análise dos dados da secretaria acadêmica, fornecida pelo *campus* de Gurupi, para o levantamento da quantidade de alunos matriculados, egressos, mobilidade e evasão. Houve também levantamento de informações junto a setor de recursos humanos do *campus* de Gurupi para obtenção da quantidade, titulação e regime de trabalho do professores vinculados aos cursos. Outras pesquisas foram realizadas no site do MEC (Ministério da Educação) para complementação de informações sobre a implantação do programa e para levantamento de outras informações de caráter geral e nacional.

O segundo e principal instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada. “A entrevista é uma forma de interação social” (GIL, 1999, p.117). Para Severino (2007, p.124) “é uma técnica de coleta de informações, solicitadas diretamente aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado”. De acordo com Gil (1999), Alencar (2007) ela é o método de coleta de informações mais utilizado nas pesquisas sociais, em sentido semelhante se posiciona a literatura de Marconi e Lakatos (2010, p.81) quando afirmam que “a entrevista é importante instrumento de trabalho nos vários campos das ciências sociais”.

Esse método de coleta de informações “pode ser empregado como técnica principal de um estudo ou combinada com outras técnicas” (ALENCAR, 2007, p.76). Neste trabalho ela foi empregada como técnica principal. Triviños (1987, p.146) afirma “que no enfoque qualitativo, podemos usar a entrevista estruturada ou fechada, a semi-estruturada e a entrevista livre ou aberta”.

Neste trabalho, as informações foram obtidas junto aos grupos acima mencionados por intermédio de entrevistas semi-estruturada. A “entrevista semi-estruturada constitui uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.188). Para Triviños (1987) podemos entender a entrevista semi-estruturada como sendo,

Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Na sua visão, a importância da entrevista semi-estruturada reside no fato em que, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Foram realizadas no total vinte entrevistas. Treze referentes ao grupo 01, quatro referentes ao grupo 02 e três referentes ao grupo 03. As entrevistas foram realizadas em dias, horas e locais pré-acordados e foram obtidas autorizações para gravação por todos os entrevistados. As perguntas seguiram um roteiro previamente elaborado, mas como adotamos a estrutura da entrevista semi-estruturada houve margens para esclarecimentos e para outras perguntas que foram necessárias em função de determinadas respostas.

A realização das entrevistas se deu entre os dias 08 a 28 de outubro de 2015 e duraram entre 30 minutos e uma hora. Todas as entrevistas foram transcritas manualmente pelo autor e por alguns colegas que o ajudaram. Os áudios e as transcrições das entrevistas assim como o termo de consentimento livre e esclarecido estão salvos e guardados em computador e impressos (TCLE) à disposição de qualquer um dos entrevistados e serão preservados pelo prazo de cinco anos, sendo depois, deletados. Os roteiros de entrevistas se encontram nos apêndices A, B e C.

4.2 Procedimentos de Análise dos Resultados

Os resultados foram analisados em função do referencial teórico e com o objetivo de confirmar ou negar os pressupostos, bem como, em função dos objetivos do trabalho. De acordo com Laville e Dionne (1999, p.47) “os dados devem ser avaliados, analisados e interpretados tendo por base *os pressupostos*” (grifos nosso). Marconi e Lakatos (2010, p. 21) definem a análise dos resultados como sendo “a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos”.

As informações decorrentes da pesquisa documental foram avaliadas através de gráficos, contendo estatística simples, basicamente porcentagem. As entrevistas foram avaliadas por análise de conteúdo de Laurence Bardin. “A análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos, é uma hermenêutica baseada na dedução e inferência” (BARDIN, 1977, p. 4). A autora ressalta que como esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Na análise de conteúdo “trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações” (SEVERINO, 2007, p.121). “É uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo

manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (BERELSON, 1952, p.13 *APUD* BARDIN, 1977).

Os discursos analisados foram aqueles obtidos a partir de perguntas via entrevistas semiestruturada (SEVERINO, 2007). Bardin (1977) aponta a objetividade, sistematização e inferência como características da análise de conteúdo. Cumpre ressaltar que a análise de conteúdo como qualquer outro procedimento de análise e interpretação dos resultados somente adquirirá sua força mediante o apoio do referencial teórico utilizado na pesquisa, Triviños (1987). Utilizamos do método porque “ele se presta para os estudos das motivações, atitudes, valores e tendências” (TRIVIÑOS, 1987, p.159).

A discussão e análises dos resultados estão agrupados em categorias. “As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elemento (unidade de registro) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 1977, p. 111). Na apresentação dos resultados dos atores coordenadores de curso há as seguintes categorias: diretrizes e metas do REUNI; infraestrutura física e estrutura docente; análise e visão geral. Nos resultados com os diretores de *campi* as categorias são as mesmas dos atores coordenadores. Nos resultados com a administração superior, além das categorias já citadas é acrescida a categoria implantação do programa na UFT.

Todas as categorias e as análises documentais foram essenciais para cumprimento do primeiro objetivo geral e o segundo objetivo específico. As categorias diretrizes e metas proporcionaram o atingimento do segundo objetivo geral e o terceiro específico. O plano de metas possibilitou atingir o primeiro objetivo específico e as visitas aos *campi* durante o período de realização das entrevistas permitiu o alcance do último objetivo específico. Todas as categorias de análises estão relacionadas ao primeiro pressuposto deste trabalho. As discussões com os atores coordenadores e diretores estão relacionadas ao segundo pressuposto e as categorias diretrizes e metas, análise e visão geral estão relacionadas ao último pressuposto.

As análises das falas foram procedidas a partir de um código, com a finalidade de evitar a identificação dos entrevistados. Entre os atores coordenadores de cursos, cada coordenador é identificado a partir de C seguida da numeração sequencial, portanto, há C01 a C13. Os atores diretores e administração superior segue a mesma dinâmica, contendo, D01 a D04 e AS01 a AS03.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresentam-se neste capítulo as discussões e análises derivadas das entrevistas semiestruturadas, do plano de expansão e reestruturação da UFT, de fontes documentais da Secretaria Acadêmica, Setor de Desenvolvimento Humano e das visitas realizadas *in loco*. Como a pesquisa de campo foi realizada com três níveis de gestores; coordenadores de cursos, diretores de *campi* e gestão superior da universidade, as análises e discussões estão agrupadas por segmentação de gestores e divididas em categorias temáticas. O quadro a seguir mostra como estão divididas as análises e quais os itens avaliados em cada categoria. Cumpre ressaltar que alguns itens aparecem apenas em determinadas categorias, em função das especificidades dos gestores.

QUADRO 24: GESTORES, CATEGORIAS E ITENS DE ANÁLISES

Gestores	Categorias	Itens avaliados
01: coordenadores. 02: diretores. 03: administração superior.	Diretrizes e metas do REUNI.	Evasão.
		Egressos.
		Mobilidade.
		Ingressantes.
		Formação em ciclos.
		Inovação curricular.
	Infraestrutura física e estrutura docente.	Sala de aula.
		Biblioteca.
		Espaço físico ao docente
		Apoio administrativo – diárias / transportes.
		Acessibilidade.
		Laboratórios.
		Quantidade e qualidade docente.
	Análise e visão geral.	Acesso ao mercado.
		Estrutura multicampi.
		Ensino, pesquisa e extensão.
		REUNI – aspectos positivos e negativos.
	Implantação do REUNI na UFT.	Elaboração, discussão e aprovação do plano de metas.
		Execução e acompanhamento.

Fonte: elaborado pelo autor.

5.1 As Visões, Percepções e Avaliações dos Coordenadores de Curso

Apresentam-se as análises das 13 (treze) entrevistas realizadas com os coordenadores dos cursos em Gurupi, Palmas e Araguaína. Foram feitas perguntas relacionadas às diretrizes do REUNI, a opinião deles sobre o programa, os egressos, os docentes, o ensino, a pesquisa, a extensão e as condições estruturais dos cursos, como laboratórios, salas de aulas e acessibilidade, totalizando 12 (doze) macro questões semiestruturadas. Foram realizadas

também visitas *in loco* para verificar a infraestrutura utilizada pelos cursos. Os resultados obtidos com esses atores estão divididos em três categorias: diretrizes e metas do REUNI, infraestrutura física e estrutura docente e, análise e visão geral.

5.1.1 Categoria 01: diretrizes e metas do REUNI

O objetivo desta categoria é avaliar qual o entendimento que os coordenadores de cursos possuem sobre as diretrizes e metas do programa, como elas estão sendo trabalhadas a nível de colegiado e como estão formatados os PPCs dos cursos. Para o alcance desse objetivo foram feitas seis macro perguntas: (1) Você conhece as diretrizes e metas do programa? (2) Na sua visão os projetos pedagógicos dos cursos do REUNI se diferenciam em relação à inovação curricular dos demais cursos tradicionais do *campus*? (3) Como você avalia a formação em ciclos, considerando a qualidade no primeiro e segundo ciclo? (4) Descreva as metodologias e as tecnologias de ensino aprendizagem utilizadas no curso! (5) Há cobranças por aprovação de alunos com a meta de formação em 90% e como você gerencia essa meta considerando as particularidades e a qualidade no curso? (6) Como estão os índices de evasão e permanência dos alunos?

Cumprе ressaltar que os números que serão fornecidos nesta análise não foram obtidos nas entrevistas, mas junto à secretaria acadêmica, setor responsável pelas informações relativas à vida estudantil na universidade.

5.1.1.1 Conhecimento das diretrizes e avaliação dos PPCs

O decreto que instituiu o REUNI e o documento do MEC que estabeleceu as diretrizes gerais para implantação do programa elencam como principais diretrizes e metas a redução da evasão, o aumento de vagas de ingresso, principalmente no período noturno, o aumento de diplomados, a ampliação da mobilidade estudantil, revisão da estrutura acadêmica com atualização de metodologias de ensino aprendizagem e tecnologias de apoio à aprendizagem, diversificação das modalidades de graduação, interdisciplinaridade, ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil e articulação da graduação com a pós-graduação (BRASIL, 2007).

Além dessas diretrizes, a proposta da UFT adotou como bandeira a formação em ciclo (ciclo comum e específico) composta por agrupamentos de cursos. Portanto, cursos agrupados na mesma área possuem o mesmo ciclo básico com compartilhamento de professores, infraestrutura física e aulas conjuntas o que teoricamente favorece a prática da

interdisciplinaridade. Antes de abordar de forma específica as diretrizes com os coordenadores, procurou-se saber se eles tinham conhecimento delas, já que os cursos estão fundamentados nesta plataforma. Procurou-se saber também como estão formatados os PPCs e se o MEC ao avaliar o curso considera algumas dessas diretrizes para fins de pontuação.

Quanto ao conhecimento das diretrizes, 10 (dez) coordenadores responderam conhecê-las, embora, diretrizes como combate à evasão, metodologias de ensino, tecnologias de apoio à aprendizagem, articulação da graduação com a pós-graduação e elevação do número de egressos não foram citadas. A diretriz mais conhecida dos coordenadores é a interdisciplinaridade, seguida pela expansão do acesso, mas mobilidade estudantil, políticas de inclusão social e outros objetivos como interiorização, reestruturação das universidades e eficiência no uso dos recursos também foram lembradas. Apenas um coordenador fez ligação da expansão via REUNI com os objetivos do Plano Nacional de Educação – PNE. O conhecimento da interdisciplinaridade pode ser explicado pelo fato dos cursos possuírem um núcleo comum com outro curso, mesmo assim, três coordenadores afirmaram não ter conhecimento das diretrizes.

Contudo, alguns demonstraram amplo conhecimento não apenas das diretrizes bases, mas também de outros objetivos como a inserção de uma formação mais humanista, a democratização do acesso, entre outros fatores, conforme se observa nas falas a seguir: “*o REUNI entra junto com as políticas de afirmação, e as políticas de inclusão trazem o aluno de escola pública para o ensino superior público*” (C05). “*O propósito do REUNI é viabilizar o aumento de vagas e conter custos, então trabalhamos com um número reduzido de professores. Temos a oportunidade do aluno vivenciar a experiência de um ano e meio antes de escolher o curso o qual ele quer concluir*” (C11).

O entrevistado a seguir demonstrou conhecer o contexto em que o REUNI está inserido e os objetivos que se propõe.

Algumas das diretrizes são bem pedagógicas, como por exemplo, deixar de forma mais clara a interdisciplinaridade, trazer matérias do eixo de humanidades, estudos contemporâneos, toda parte de políticas públicas, parte de seminários integradores, eixo de linguagens. Outra característica é a existência do aluno de baixa renda. Temos hoje 50% dos alunos derivados de escolas públicas, isso em Engenharia traz um impacto muito grande, um impacto positivo porque estamos formando engenheiros numa população que até pouco tempo não se interessava por ciência e tecnologia (C07).

Em relação aos PPCs, o destaque foi dado ao fato de estarem formatados a partir de um núcleo comum com outro curso. Esse modelo de PPC recebeu algumas críticas, principalmente pela redução de disciplinas específicas e porque a interdisciplinaridade está mais no campo teórico, conforme se vê nas falas a seguir: “*ele teoricamente é muito bonito,*

mas na prática é uma tragédia” (C05). “Esses cursos têm uma característica interdisciplinar, ao mesmo tempo que isso é bom, faltaram nas disciplinas específicas” (C13). “Na prática a interdisciplinaridade não acontece como a proposta é apresentada. A principal dificuldade é a quantidade de professores e a sobrecarga de trabalho” (C06).

O entrevistado a seguir destacou a importância que a interdisciplinaridade tem na atualidade, mas ressaltou que o efeito imediato dessa formação é a perda das especificidades dos cursos.

É uma faca de dois gumes, um paradigma. Atualmente a formação interdisciplinar é fundamental, e as descobertas atuais das ciências são descobertas de fronteiras, mas como tem a delimitação de carga horária, acaba-se renunciando um pouco as características do curso e isso é prejudicial para alguns cursos (C12).

Os PPCs estão passando por processo de reformulação ou de discussão para reformulação. O interesse dos núcleos do *campus* de Araguaína é separar os cursos, ou seja, extinção do núcleo comum. Cumpre ressaltar que no *campus* de Araguaína há dois núcleos, cada um composto por três cursos. A percepção é que as dificuldades proporcionadas pela formação conjunta superam os ganhos que ela proporciona. Todavia, os coordenadores entendem que a separação é difícil pela insuficiência de docentes, mas a intenção é ao menos incluir um aumento das disciplinas específicas que hoje estão prejudicadas. A fala seguinte expressa bem essa perspectiva,

Há uma grande necessidade de adequação do PPC, principalmente com aumento de disciplinas específicas porque ele fica um ano e meio no núcleo comum e ver coisas que não precisavam para o curso que ele escolheu, então ele não sai formado conforme as diretrizes do MEC para o curso. O raciocínio interdisciplinar é válido, o problema é que o curso é curto e o aluno ainda vem com um déficit grande do Ensino Médio e eu levo um ano e meio para inserir ele no curso, então essa formação em ciclo é prejudicial, o próprio MEC sugeriu o aumento nas disciplinas específicas (C11).

Nos *campus* de Palmas e Gurupi, mesmo reconhecendo as limitações e dificuldades desse tipo de formato, as reformulações buscam aprimorar a formação conjunta e criar condições para que de fato a interdisciplinaridade seja alcançada. Quanto às reformulações em discussão ou mesmo as que já foram processadas, as falas seguintes expressam bem o desejo de corrigir as distorções e fortalecer algumas bandeiras do programa.

Temos discutido no NDE (Núcleo docente estruturante) que as reformulações do PPC possam proporcionar realmente uma maior integração entre os dois cursos, que a interdisciplinaridade vá além dos seminários, estamos pensando em disciplinas comuns até quinto e sexto período (C01).

“Estamos reestruturando o PPC e com essa reformulação que a proposta da interdisciplinaridade realmente aconteça” (C06). *“Estamos reformulando, inclusive vamos enquadrar nessas cobranças do REUNI, inclusão social, disciplinas de cultura afrodescendente”* (C02). *“Quando reestruturamos o nosso PPC tivemos o cuidado de observar as diretrizes do REUNI para não tirar o caráter inovador, social e humano que ele se propunha a fazer”* (C07). Portanto, dos seis núcleos que engloba os quatorze cursos, dois estão com a perspectiva de separação.

Quanto à avaliação que o MEC realiza dos cursos, as respostas foram unânimes em considerar que ela é tradicional, pois todas as particularidades como núcleo comum, interdisciplinaridade e mobilidade não são consideradas para fins de pontuação. Contudo, ao avaliar o PPC de um curso do REUNI que está formatado com base nas diretrizes que lhe são específicas, indiretamente avalia-se um curso não convencional. Mas o que há de concreto são as avaliações derivadas do sistema nacional de avaliação da educação superior, o SINAES. A título de exemplo, o curso de Química Ambiental de Gurupi é avaliado como um curso tradicional de química.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES está regulamentado através da lei 10.861 (BRASIL, 2004). Em relação às avaliações dos cursos de graduação, a referida lei normatiza da seguinte forma: “a avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica” (BRASIL, 2004, art. 4º). Algumas bases do REUNI como reestruturação física, novas metodologias e tecnologias de ensino e o próprio aumento do quadro docente estão de alguma forma contempladas como itens avaliados pelo SINAES.

Contudo, os cursos do REUNI na UFT levam desvantagem quanto à avaliação, já que não se atribui nenhuma pontuação pela formação em núcleo. Porém, esses cursos enfrentam desafios que os cursos tradicionais não possuem, a exemplo de dificuldades na prática do ensino derivado do ciclo comum composto por muitos alunos numa mesma turma, entre outros fatores elencados neste capítulo. O quadro a seguir mostra as notas dos cursos nas avaliações do MEC e alguns já possuem nota do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes).

QUADRO 25: CLASSIFICAÇÃO DOS CURSOS NAS AVALIAÇÕES DO MEC E ENADE

Cursos	CC	CPC	ENADE
Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia.	3	-	-
Química Ambiental.	3	-	-
Física.	3	-	-
Química.	4	-	-
Biologia.	3	-	-
Gestão de Cooperativas.	4	-	-
Gestão de Turismo.	4	-	-
Logística.	4	4	5
Teatro.	3	-	-
Filosofia.	4	-	-
Enfermagem.	3	3	4
Nutrição.	3	3	3
Engenharia Civil.	4	-	-
Engenharia Elétrica.	4	-	-

Fonte: e-MEC (2016).

Considerando as avaliações por núcleo, os melhores conceitos estão nos tecnólogos, que pontuaram nota 4 (quatro) nos três cursos. Nas licenciaturas, apenas Química e Filosofia possuem nota 4 (quatro), assim como também nas engenharias do *campus* de Palmas, mas 50% (cinquenta por cento) dos cursos possuem a nota mínima. Apenas três cursos possuem nota do ENADE e mais uma vez a situação mais favorável está no núcleo dos tecnólogos com nota 5 (cinco) para o curso de Logística. Cumpre ressaltar que todos os cursos são relativamente novos e ainda estão em processo de consolidação.

5.1.1.2 Inovação curricular

Os projetos pedagógicos dos cursos possuem uma configuração que os diferenciam dos demais, que é a formação composta por dois ciclos. Os cursos são aglutinados por áreas, e dentro das áreas há um ciclo básico composto por até três cursos e o ciclo específico ou profissionalizante. No ciclo básico, alunos de cursos diferentes têm aulas em conjunto e professores de um determinado curso dão aulas para alunos de outros cursos. Há também a mobilidade entre os cursos, o que significa que alunos podem transitar entre os cursos do mesmo núcleo durante o ciclo básico sem perda de disciplinas.

Esse modelo permite a eficiência de recursos humanos e materiais, além de inserir especificidades diferentes numa mesma formação ou de congregar várias áreas num mesmo colegiado, criando um ambiente favorável à prática da interdisciplinaridade. Quanto a esse tipo de formação, procurou-se saber dos coordenadores se eles consideram os projetos pedagógicos dos cursos inovadores. Nove deles pontuaram que consideram algumas especificidades dos cursos como algo inovador, principalmente a existência de um ciclo comum, as disciplinas de humanidades, especialmente nas engenharias, a mobilidade e a

interdisciplinaridade. C03 destacou: *“só a noção de tentar juntar áreas em comum já proporciona uma inovação”*.

Quanto à composição dos conteúdos, principalmente no ciclo básico, o entrevistado a seguir destacou: *“de fato, são cursos bastante inovadores. O fato de incluir disciplinas com elementos culturais, a questão de éticas, questões sociais, relativas a linguagem, disciplinas com implicações filosóficas, então difere muito dos demais cursos”* (C12).

Houve entrevistado que ressaltou o pioneirismo proporcionado pelo modelo do REUNI na UFT e considerou que essa formatação é bastante inovadora.

A maior inovação é termos o ciclo básico comum. O REUNI permitiu um colegiado transversal composto por professores de diversidades, mas que trabalham em conjunto. No nosso ciclo básico hoje temos humanidades, eixo de linguagens, eixo integrador, assuntos contemporâneos e principalmente políticas públicas, isso num curso de engenharia é muito inovador, todas essas matérias são inseridas somente no contexto do REUNI em engenharias no país inteiro (C07).

Em relação à interdisciplinaridade foi ressaltado que a proposta é inovadora, mas falta de fato trabalhar sua efetivação, pois mesmo com os cursos integrados o diálogo fica muito restrito a cada curso. Os entrevistados a seguir destacaram: *“há um diferencial, mas ainda está sendo pouco trabalhada, essa inovação é muito tímida”* (C02). *“É um diferencial realmente essa proposta do REUNI de ter a integração com os demais cursos, mas o que falta é a efetivação da proposta”* (C06). *“Eu vejo a questão da interdisciplinaridade como algo inovador, só que deveria ser melhor trabalhada, não há muita conversação, cada um fica no seu canto”* (C10).

Outros destaques sobre inovação foram dados à questão de aproximar o aluno da prática profissional desde o primeiro período, contribuindo para que ele tenha uma compreensão mais realista do mercado de trabalho onde ele futuramente estará inserido. Quatro coordenadores não consideram os formatos dos cursos inovadores. O que a maioria considera uma inovação, o ciclo comum, eles consideram um fator que atrapalha o curso. *“Eu não acho que seja algo inovador. Se eu quero qualidade eu não posso ter essa eficiência ilusória dos cursos que participam desse tipo de matriz com três cursos de uma vez. Ou eu vou fazer ensino de qualidade ou vou criar um número grande de formandos. As duas não dá para fazer”* (C11). *“O ciclo comum é um problema, é um fator de evasão”* (C05).

Essa diversidade interdisciplinar barra a gente na hora da qualificação porque ninguém pode assumir a disciplina do outro. É um curso que tem mais característica de pós-graduação do que de graduação (C09). *“A única coisa que vimos na diferença e que atrapalha os cursos é o núcleo comum, isso mata [sic] o curso. O aluno pega disciplinas que*

não tem muito a ver com nossa área e ele é obrigado a fazer as disciplinas, ele não gosta e sai desestimulado (C08).

5.1.1.3 Formação em ciclos

Conforme abordado em vários pontos deste trabalho, a UFT adotou para os cursos do REUNI um modelo de formação composto por ciclos (básico e específico). No primeiro, há junção de dois ou três cursos e por alguns semestres há compartilhamento de infraestrutura, professores e aulas. O segundo segue as especificidades do curso, mais ainda existem momentos em comum nas disciplinas de seminários. Portanto, em boa parte do percurso de formação há o desafio de congregar estruturas diferentes nos mesmos ambientes para proporcionar uma formação interdisciplinar. Esse tipo de formação é interessante por possibilitar novas percepções e novas oportunidades, principalmente conversação entre áreas diferentes, tão necessária na atualidade. Congrega, contudo, dificuldades das mais variadas espécies.

Procurou-se saber dos entrevistados quais os principais desafios de trabalhar uma formação compartilhada por dois ou três colegiados. As bases de análises foram o aprendizado, as composições das turmas, a carga de trabalho do professor, a qualidade e a interdisciplinaridade. De forma geral, há a compreensão que o modelo interdisciplinar tem sua concepção teórica positiva, mas há muitos gargalos no dia-a-dia desses cursos que tornam a operacionalização da proposta difícil.

No caso específico da interdisciplinaridade, mesmo os cursos estando agrupados em áreas que teoricamente possibilitariam a convergência de ideias e diálogos, no dia-a-dia vê-se pouco disso, inclusive com propostas de separação de alguns núcleos e alguns casos isolados de professores que incentivam a mobilidade desqualificando a outra área. Cumpre ressaltar que não há necessariamente relação entre interdisciplinaridade e ciclo comum, afinal, a própria inserção de disciplinas humanistas e de políticas públicas em cursos como Engenharia já configura uma possibilidade interdisciplinar.

Em relação ao momento em sala de aula, momento de aprendizado, as dificuldades ocorrem tanto para o professor quanto para o aluno. O professor não consegue abordar os conteúdos de forma mais específica, assim como tem dificuldades de identificar os alunos com maiores deficiências. Os alunos por sua vez não conseguem ter uma relação mais próxima com o professor e muitas vezes não conseguem tirar suas dúvidas em sala, além disso, há altos índices de reprovação e evasão, conforme abordados em outros pontos deste capítulo.

Cumprer ressaltar que esse é o momento de maior vulnerabilidade por parte dos alunos, porque são iniciantes na universidade e muitos vêm com grandes deficiências da sua formação anterior, principalmente porque esses cursos absorvem um alunado trabalhador e da escola pública. Contudo, o déficit de aprendizado não se dá apenas pelo modelo de núcleo comum, mas pela junção de vários fatores, entre eles a existência de turmas com quantitativos de alunos elevados.

Nas disciplinas com práticas laboratoriais, as dificuldades também são constantes, principalmente porque não há laboratório que comporte um quantitativo tão grande de alunos. A metodologia utilizada é divisão das turmas em grupos e repetição da aula por três ou até quatro vezes, aumentando a carga de trabalho do docente. Cumprer ressaltar que nem todos os cursos possuem demandas laboratoriais e nos cursos do núcleo da saúde há muitas aulas práticas em campo, mas as dificuldades são semelhantes. Em relação ao aprendizado nas turmas do ciclo em comum, os entrevistados a seguir deram os seguintes destaques,

Acho bastante complicado, porque é difícil perceber o indivíduo dentro de uma massa tão grande como são essas turmas, você acaba tendo de tratar com atividades um pouco mais gerais, logicamente é positivo a inserção da quantidade de alunos, mas cria problemas na hora de você trabalhar especificamente com cada um (C03).

Péssimo, muito ruim, principalmente nos cursos que têm essa base pesada de cálculos. Os alunos têm um baixíssimo rendimento, mas não dá para atribuímos esse rendimento ruim ou alto índice de reprovação somente pelas turmas grandes, temos que ver que nossos alunos têm muitas dificuldades advindas do Ensino Médio (C01).

Eu acho que é demasiadamente prejudicial. Primeiro não existe um contato com os alunos com turmas de 80, 90 alunos. A aprendizagem, a educação é uma relação até pessoal com o aluno. A questão do atendimento também fica comprometida, o professor não consegue atender os alunos porque o quantitativo é muito grande (C12).

Embora alguns entrevistados tenham apontado como fator de dificuldades a composição das turmas com quantitativos grandes de alunos, alguns ressaltaram que a dificuldade reside no baixo nível com que os alunos chegam na universidade e outros apontaram que esse modelo é importante porque proporciona eficiência dos recursos.

A dificuldade não é turmas grandes, é ter alunos que vêm com uma série de deficiências na sua formação. O problema não é o PPC, o problema está na formação básica e fundamental, temos que fazer na graduação um trabalho que devia ter sido feito nas séries anteriores (C05).

O que acontece é que o aluno vem de uma estrutura de Ensino Médio e Básico muito fraca, então eu vejo que a quantidade de aluno na sala de aula não é um fator

de desvantagem do REUNI no eixo comum, é um fator de vantagem porque você usa menos recurso físico, sala de aula e menos professor, isso é ótimo (C07).

Outro fator examinado nesse modelo de formação foi a carga horária do professor que ministra aula no ciclo comum. Quanto a isso, há unanimidade que os professores do ciclo comum possuem uma sobrecarga de trabalho. Primeiro, porque ele tem que atender um quantitativo de alunos muito grande e consequentemente são mais correções de provas e trabalhos e mais tempo com serviços administrativos, a exemplo de lançamento de notas. Segundo, porque as aulas práticas são ministradas a partir de pequenos grupos de alunos, repetindo a operação várias vezes para englobar todos os alunos.

A respeito da divisão dos alunos para aulas práticas, C06 destacou: *“se eu tenho uma disciplina com 60 horas de prática, essas 60 horas de práticas acontecem por grupos. Muitas vezes eu tenho sete grupos, então fica sessenta horas vezes sete e nem sempre isso é compreendido pela gestão”*. Terceiro, como há altos índices de reprovações, os programas de monitorias se concentram mais nas disciplinas do núcleo comum, então o professor além das aulas, tem que dispensar atenção ao monitor e ao conteúdo que ele irá trabalhar com os alunos.

Quanto a isso, C13 afirmou: *“a carga horária aumenta no ciclo comum! Porque o professor tem que trabalhar com a turma, depois trabalhar com o monitor, o que o monitor vai trabalhar com a turma e é correção constante, o tempo em laboratório e em sala é muito maior”*. Portanto, a percepção geral é que a composição de turmas com esse formato eleva-se a carga horária do professor, além do mais, ele não consegue dispensar uma atenção maior extra classe aos alunos.

Em relação à qualidade de formação nos ciclos, não se pode comparar o primeiro com o segundo, basicamente por dois fatores. Primeiro, porque o segundo ciclo tem menos alunos e segundo, porque o aluno do ciclo específico já adquiriu uma maturidade e uma preparação que o distingue dos alunos recém chegados na universidade. Portanto, em termos de qualidade, o que se pode avaliar são os ciclos isoladamente, porque em grau comparativo o segundo ciclo, por ser mais fácil o gerenciamento, consegue atingir uma qualidade maior. Em relação à infraestrutura e professores a qualidade é semelhante em ambos os ciclos.

Portanto, no ciclo básico, por possuir uma série de complicadores já elencados neste capítulo, possui uma qualidade inadequada tanto no que diz respeito ao gerenciamento do curso quanto em relação à metodologia e didática no trabalho com os discentes. A percepção geral dos entrevistados alinha-se a questão temporal, ou seja, com o passar do tempo os alunos vão reduzindo suas deficiências e vão adquirindo uma maturidade que eleva a qualidade do cursos. As falas a seguir ressaltam bem essa percepção.

A qualidade não é a mesma nos dois ciclos porque os alunos são bem diferenciados. O aluno do ciclo básico é o aluno que acabou de ingressar na universidade, é o aluno que não sabe estudar, que não sabe interpretar texto, que não sabe raciocinar com números, por isso até ele atingir a maturidade ele ainda está no ciclo básico (C07).

“Eu penso que seja uma evolução. No primeiro ciclo como em qualquer curso o aluno é recém-chegado na universidade e se depara com outra realidade” (C10). “Eu diria que a qualidade não está exatamente no formato 1º e 2º ciclos, mas no tipo de aluno que tem. Então, é difícil dizer que o 2º ciclo tem mais qualidade, até porque o aluno do 2º ciclo já percorreu um certo caminho, então essa qualidade vai aparecer mais” (C05).

De modo geral a qualidade é boa em todos os ciclos, o que muda são os enfoques. Claro que a qualidade com o tempo melhora porque o número de alunos dentro do laboratório ou dentro da sala é menor. No primeiro período é como se você tivesse trabalhando num cursinho, então você tem que pontuar as informações, repetir a mesma coisa, para você verificar as dificuldades do aluno, avaliar se está conseguindo acompanhar ou não, pois com turmas grandes é mais complicado (C13).

Portanto, não é que não haja qualidade nos ciclos ou que a qualidade no segundo seja maior que no primeiro. A questão é que os problemas enfrentados no primeiro ciclo, a exemplo de evasão, retenção, turmas grandes e baixo nível dos alunos, proporcionam um cenário difícil de ser gerenciado. Com isso, a qualidade tende a diminuir ou ser menor que no segundo ciclo. Além do mais, é presumível que à medida que o aluno vai avançando no curso seu nível vai melhorando e à medida que o foco de formação se torna específico é mais fácil de ser gerenciado e atingido.

5.1.1.4 Tecnologias e metodologias

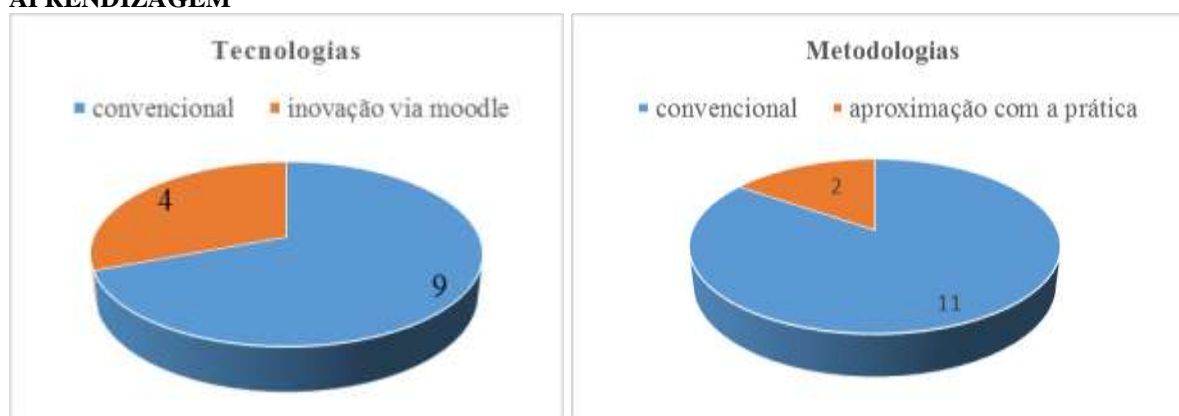
Em relação às tecnologias de apoio à aprendizagem e metodologias de ensino - aprendizagem, onze entrevistados consideraram as metodologias tradicionais e nove consideraram não haver novas tecnologias e mesmo os que pontuaram alguma novidade afirmaram que elas não são em função do REUNI. A respeito dessas diretrizes, as falas seguintes traduzem a percepção da maioria. “Não vejo muita inovação nesse sentido. Não se tem novas tecnologias, novas metodologias, o que há são os professores do ciclo básico tendo que dar aula para 80 alunos” (C01). “Hoje eu não vejo nenhuma ferramenta diferente do REUNI para um curso convencional” (C07). “Em termos de tecnologia eu não vejo uma grande inovação, acho que é muito incipiente” (C03).

Os entrevistados que avaliaram a plataforma de tecnologia como convencional destacaram apenas a existência de alguns equipamentos de suporte, como data shows e tv em sala de aula. *“O que tem de mais moderno é que todas as salas tem projeção para data shows”* (C13). *“De fato isso não foi visto aqui, inclusive, a proposta inicial não foi atendida. Em termos de tecnologias existem mídias, data shows em quase a totalidade das salas”* (C12). Contudo, dois entrevistados destacaram a metodologia de aproximação do aluno com o campo prático de atuação profissional como algo inovador e quatro entrevistados ressaltaram o sistema moodle como uma tecnologia importante para fazer uma interface com o aluno.

Quanto à aproximação da formação com o ambiente de atuação profissional, os entrevistados a seguir deram o seguinte destaque: *“temos tentado fazer essa abordagem em termos de metodologia ativa, problematização, trazer isso para dentro da sala de aula, fazer com que o aluno se aproxime do real para quando ele ir a campo ele realmente ter um maior domínio”* (C06). *“O que eu considero de inovador é a metodologia de aproximar o aluno da prática, do trabalho profissional desde cedo, desde o primeiro período o aluno estar indo para o campo de atuação profissional ter essa vivência”* (C04).

Em relação aos entrevistados que destacaram a existência de tecnologias inovadoras, com destaque para o moodle, as falas seguintes expressam os ganhos por elas proporcionados. *“Em termos de tecnologia temos o moodle, ou seja, até 20% das disciplinas podem ser trabalhadas à distância”* (C10). *“Utilizamos muito os recursos digitais, hoje em dia temos uma comunicação muito maior com o aluno. O moodle, por exemplo, auxilia bastante”* (C02).

GRÁFICO 01: METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E TECNOLOGIAS DE APOIO À APRENDIZAGEM

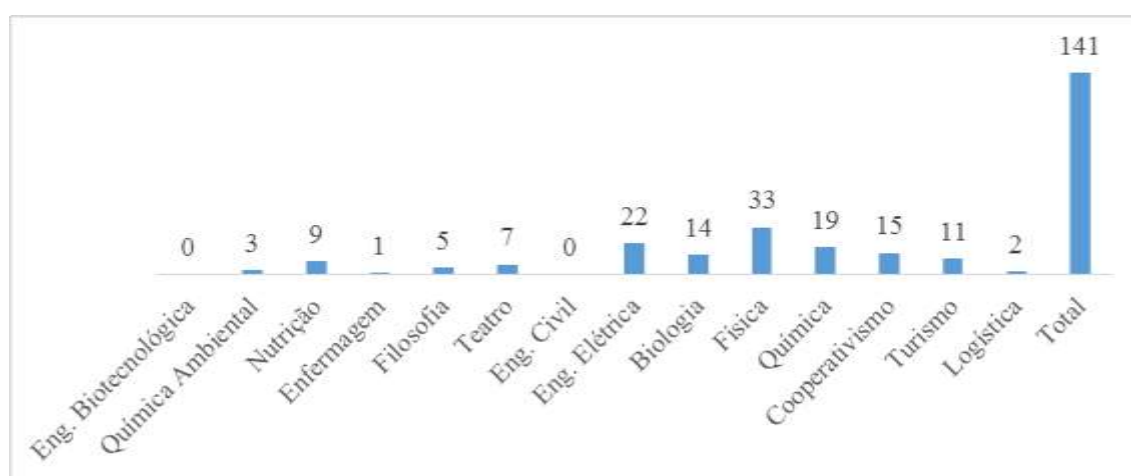


Fonte: elaborado pelo autor.

5.1.1.5 Mobilidade estudantil

Para essa diretriz o decreto que instituiu o programa traz como objetivo a ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior (BRASIL, 2007). O gráfico seguinte demonstra a mobilidade entre os cursos do REUNI, já que o objetivo da formação composta por ciclo consiste entre outros, permitir que o aluno transite entre cursos do mesmo núcleo sem perda de disciplinas. Cumpre ressaltar que a mobilidade é uma das formas de evasão, pois consiste na saída do aluno de determinado curso.

GRÁFICO 02: MOBILIDADE NOS CURSOS DO REUNI: 2009 – 2015



Fonte: secretária acadêmica – SIE (2015).

A mobilidade demonstrada acima representa a migração de alunos de um curso para o outro do mesmo núcleo ou para outro curso do REUNI. Os cursos estão ordenados da esquerda para direita conforme a composição dos ciclos, sendo seis núcleos, quatro com a formação básica composta pela junção de dois cursos e dois compostos pela junção de três cursos.

A menor mobilidade está no núcleo de Gurupi (Engenharia Biotecnológica e Química Ambiental); as maiores mobilidades estão nos núcleos de Araguaína, licenciaturas (Biologia, Física e Química) e tecnólogos (Cooperativismo, Turismo e Logística). O curso de licenciatura em Física possui a maior mobilidade; Engenharia Biotecnológica e Engenharia Civil não perderam alunos nesse tipo de evasão. De forma geral, a mobilidade pode ser considerada extremamente baixa. Considerando os quatorze cursos, houve somente 141

alunos que optaram por mudar de cursos. Considerando ainda 6.040 ingressantes no mesmo período, a mobilidade geral corresponde apenas 2,33%.

De certa forma constitui uma alternativa interessante a evasão da universidade, pois se durante o percurso no ciclo básico o aluno não gostar do curso pode mudar sem perda de disciplinas. Essa alternativa é ressaltada na fala do entrevistado a seguir: “a *mobilidade é muito boa [sic], porque os nossos alunos são muito jovens, nem sempre estão certos do que querem fazer na vida, então essa proposta que o REUNI possibilita para eles, de entrar em contato com outras áreas, isso é muito bom*” (C13).

Houve também a constatação nas falas de alguns entrevistados de que há professores que tentam “assediar” os alunos a migrarem para o curso do qual o professor faz parte, trazendo assim instabilidade nas relações entre os cursos. A esse respeito reproduz-se a seguinte declaração: “às vezes *alguns professores tentam influenciar os alunos a saírem dos seus cursos e irem para o curso do professor. Há, às vezes, um assédio do professor em cima do aluno*” (C08).

5.1.1.6 Aumento no número de ingressantes

A principal diretriz do REUNI consistiu em aumentar o ingresso de alunos nas universidades federais. Para tanto, foram criadas universidades, *campus* universitários e muitos cursos de graduação. Cumprindo esse propósito, a UFT criou os cursos focos dessa análise e estabeleceu como meta o ingresso de 1.000 (mil) alunos por ano, dos quais, 480 seriam nas vagas noturnas. Essa meta foi estabelecida por núcleos, sendo 80 (oitenta) vagas anuais para cada curso do núcleo do *campus* de Gurupi (Engenharia Biotecnológica e Química Ambiental), 80 (oitenta) para cada curso dos núcleos de Palmas (Engenharia Civil e Engenharia Elétrica, Filosofia e Teatro, Nutrição e Enfermagem) e 60 (sessenta) para cada curso dos núcleos de Araguaína (Física, Química e Biologia, Cooperativismo, Turismo e Logística). Em relação às vagas noturnas, elas seriam preenchidas nos cursos de Filosofia e Teatro em Palmas, que são cursos apenas noturnos; e nas turmas noturnas dos cursos de Araguaína, onde cada curso possui turmas matutinas e noturnas.

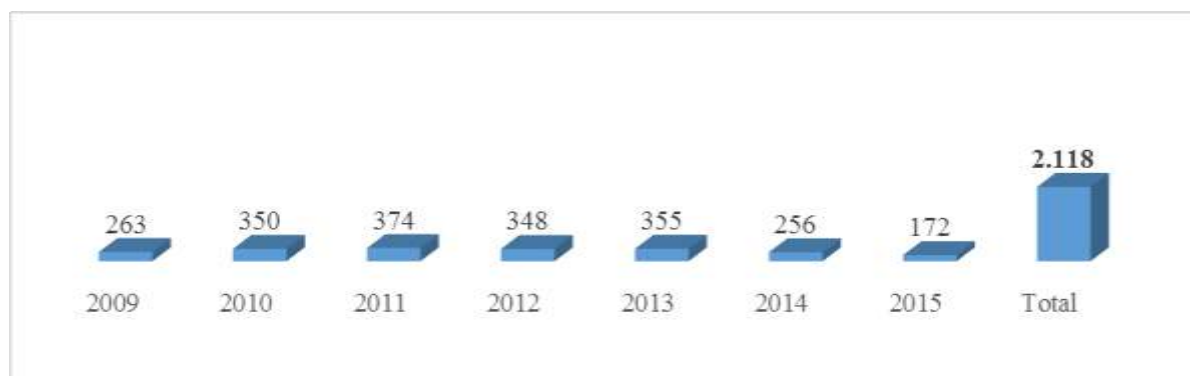
O quadro a seguir mostra o número de ingressos por curso e por ano desde que foram criados até o semestre 2015/2.

QUADRO 26: INGRESSANTES NOS CURSOS DO REUNI: 2009 – 2015

Cursos	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Eng. Biotecnológica.	40	81	79	81	80	64	55	480
Química Ambiental.	33	80	83	51	30	30	32	339
Nutrição.	40	80	94	87	89	84	73	547
Enfermagem.	40	85	91	67	48	48	35	414
Filosofia.	41	82	86	88	74	61	65	497
Teatro.	40	82	87	81	74	55	45	464
Eng. Civil.	38	89	104	91	83	80	75	560
Eng. Elétrica.	40	85	91	102	102	91	81	592
Biologia.	30	63	81	73	66	57	46	416
Química.	30	59	65	57	48	41	44	344
Física.	30	61	58	52	53	36	31	321
Cooperativismo.	29	60	61	54	60	42	34	340
Logística.	33	60	63	69	62	61	39	387
Turismo.	31	60	60	61	58	41	28	339
Total	495	1.027	1.103	1.014	927	791	683	6.040

Fonte: secretaria acadêmica – SIE (2015).

Os números mostram que a meta geral foi atingida até o exercício 2012, considerando que em 2009 os cursos começaram apenas no segundo semestre. A partir de 2013 o número de ingressantes vem diminuindo progressivamente em todos os cursos. Contudo, os números de Engenharia Civil e Elétrica, Nutrição e Enfermagem ainda estão relativamente altos. Nos últimos três anos, os ingressos anuais do curso de Química Ambiental não correspondem nem a meta inicial para o semestre. De forma geral, a queda corresponde a 8,57% em 2013, 14, 67% em 2014 e 13, 65% em 2015, mas se formos considerar o ano de 2015 em relação ao ano de 2012 quando o ingresso esteve dentro da meta, a queda foi de 32,64%. O gráfico a seguir mostra os números anuais de todos os cursos que ofertam vagas noturnas, considerando que o objetivo é ofertar 480 vagas anuais.

GRÁFICO 03: INGRESSANTES NOS CURSOS NOTURNOS DO REUNI: 2009 – 2015

Fonte: secretaria acadêmica – SIE (2015).

O gráfico mostra que em nenhum ano houve o ingresso de 480 alunos nas turmas noturnas, e que 2011 foi o ano em que esse número esteve mais próximo de ser atingido com 77,91% das vagas preenchidas. Como demonstrado no quadro anterior, o número de

ingressantes tem diminuído de forma geral em todos os cursos, e nas turmas noturnas essa queda também é acentuada com redução nos últimos dois exercícios de 27,88% em 2014 e 32,81% em 2015, se considerarmos a meta inicial de 480 vagas, 2015 preencheu apenas 35,83%. Deve-se ressaltar que se houvesse o ingresso de mil alunos por ano e considerando que há muita retenção, principalmente no ciclo comum, o que deixa as turmas maiores ainda, a infraestrutura física não comportaria esse número, principalmente a laboratorial. A esse respeito o entrevistado a seguir se expressou da seguinte forma:

Cheguei à conclusão que se preenchessem todas as vagas não teria infraestrutura para dar aula, e ainda contamos com alto índice de reprovação e desistência dos alunos, senão seria impossível. Acaba que isso permite que algumas disciplinas sejam ministradas. Não é algo positivo, mas está permitindo que o curso funcione (C02).

Chega a ser uma situação contraditória o fato da evasão e retenção contribuir para que o curso funcione de forma mais adequada, já que tais fatores são considerados prejudiciais ao curso.

5.1.1.7 Taxa de formandos na graduação

O REUNI tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento (BRASIL, 2007). Essa meta foi bastante criticada na literatura e de fato pode ser considerada uma meta apenas no plano material da norma, principalmente porque uma das áreas priorizadas pela expansão em todo o Brasil foram as engenharias e as licenciaturas, assim como na UFT, e nessas áreas além de alta evasão têm-se reprovações elevadas. Portanto, é presumível que o número de egressos seja relativamente distante de tal meta. O gráfico a seguir mostra o número de formados por curso até o semestre 2014/2.

GRÁFICO 04: EGRESSOS DOS CURSOS DO REUNI

Fonte: secretaria acadêmica – SIE (2015).

No gráfico acima, os egressos dos tecnólogos (Cooperativismo, Turismo e Logística) corresponde aos anos de 2012, 2013 e 2014. Nas licenciaturas (Filosofia, Teatro, Física, Química e Biologia) correspondem aos anos de 2013 e 2014. No núcleo da saúde (Nutrição e Enfermagem) 2013 e 2014 para Nutrição e 2014 para Enfermagem. Enquanto nas engenharias (Biotecnológica, Química Ambiental, Civil e Elétrica) correspondem apenas ao ano de 2014.

Em três anos, Logística, com 61 egressos, foi o curso tecnólogo que formou bem mais que os outros. Nas licenciaturas o que mais teve egressos foi Teatro com 44 num espaço de tempo de dois anos. No núcleo da saúde, Nutrição formou 67 em dois anos e Enfermagem 62 apenas no ano de 2014. Nos núcleos das engenharias o curso com maior número de egressos é Engenharia Biotecnológica com 25, mas apenas em um exercício.

Embora o núcleo da saúde tenha bons números de egressos, de forma geral a quantidade de formandos é baixa, principalmente porque há relativamente um número grande de ingressantes, com exceção dos últimos anos. Considerando os quatorze cursos, sendo que três desses têm duração apenas de três anos, cinco cursos têm duração de quatro anos e, considerando ainda que a relação de egressos é semestral, pode-se considerar que os cursos ainda formam poucos alunos, muito longe da meta de 90% estabelecida pelo programa. É possível que esse cenário não se modifique nos próximos anos já que o número de ingressantes vem caindo significativamente e a evasão é alta.

Em relação ao número de egressos, foi perguntado aos entrevistados se existem cobranças institucionais no sentido de elevar o número de formandos. Apenas quatro entrevistados responderam que existem cobranças institucionais nesse sentido, conforme se verifica nas falas seguintes: “*existe sim cobrança institucional para elevar o número de egressos*” (C11). “*Cobrança institucional tem, e sempre tem que fazer. Se a universidade tem o objetivo de capacitar profissionais para a sociedade, ela vai cumprir melhor seu papel*”

formando mais” (C07). “Há com certeza uma cobrança institucional para aumentar o número de formandos” (C12). “Muitas vezes existe sim uma cobrança por maiores aprovações, mas o que acontece mesmo é por conta das reprovações” (C02).

Procurou-se também saber o porquê dessa baixa quantidade de egressos, assim como de que forma os colegiados trabalham para maximizar esses números. A baixa quantidade de egressos pode ser explicada por fatores como evasão, mas principalmente porque muitas disciplinas têm o índice de reprovação elevadíssimo, especificamente as do núcleo comum. Vários entrevistados ressaltaram que o nível dos alunos nos períodos iniciais é muito baixo e em algumas disciplinas chega-se a cem por cento de reprovação.

A esse respeito, expomos as seguintes falas: *“discutimos muito sobre aprovação, principalmente no NDE (Núcleo Docente Estruturante) até porque tem disciplina que reprova 100%. Aí os alunos ficam travados nos pré-requisitos” (C01). “Muitos ficam presos nas disciplinas de cálculo, nossos alunos ficam enroscados nas disciplinas do núcleo comum. A maioria fica dois, três semestres atrasados” (C13).*

Nos primeiros semestres os alunos vêm com uma deficiência muito grande do Ensino Médio e aí temos disciplinas com índices de reprovação altíssimas, algumas 100%. Às vezes os alunos fazem a disciplina três, quatro vezes, então quando eles não se evadem, às vezes levam o curso sem aquele compromisso maior (C02).

Esse fator agregado a outros como: turmas grandes, dificuldade de acompanhamento dos alunos mais vulneráveis tem como resultado uma retenção elevada. Quanto às estratégias para maximizar o número de egressos o destaque foi dado aos programas de monitorias. Esses programas utilizam dos próprios alunos (alguns com bolsas) para ajudar aqueles alunos com maiores deficiências pedagógicas. Mas outras estratégias também foram destacadas, conforme se observa a seguir:

“O que fazemos é orientar que os professores olhem mais para o nível dos alunos para conseguirmos nivelar mais a turma. Uma questão muito discutida são as metodologias de avaliação, porque os alunos não conseguem fazer as provas” (C01). “Temos procurado readaptar o curso à realidade deles, introduzindo matérias introdutórias, tornando a realidade do curso próximo à realidade de onde eles vieram” (C12).

Monitorias, trabalho voluntário em disciplinas, envolvimento em pesquisas, melhorar a didática do professor, dar uma segunda chance para ele fazer uma prova de conhecimentos. O que tentamos é fugir de uma prova convencional, fazemos uma avaliação mais sensível às diferenças dos alunos (C07).

5.1.1.8 Evasão

Uma das principais diretrizes do REUNI consiste em reduzir as taxas de evasão. Daí o programa ter como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento, o que representaria uma evasão não superior a dez por cento. Contudo, as áreas priorizadas na expansão da UFT incluem alguns cursos com forte viés para evasão por serem cursos que têm em suas bases disciplinas de cálculo, como as Engenharias e as licenciaturas em Física e Química. Além do mais, o principal tipo de alunado desses cursos possuem características sensíveis à evasão, tais como: fortes deficiências do Ensino Médio, trabalhador com baixa renda, difícil logística de acesso ao *campus* universitário, entre outros fatores que faz com que mesmo em cursos sem plataforma de cálculos haja evasão significativa.

Para melhor compreensão da evasão nos cursos, aglutinamo-los conforme os núcleos em que eles pertencem e conforme a formatação do ciclo básico, ou seja, cursos que possuem o mesmo ciclo básico estão juntos. A seguir os gráficos mostram que a evasão de fato é significativa em todos os cursos. Todos os dados apresentados nos gráficos foram fornecidos pela secretaria acadêmica através do sistema SIE. As análises foram realizadas de forma global após o último gráfico, por isso não há análises entres os gráficos.

GRÁFICO 05: ENG. BIOTECNOLOGIA E QUÍMICA AMBIENTAL - INGRESSANTES X EVASÃO: 2009 – 2015

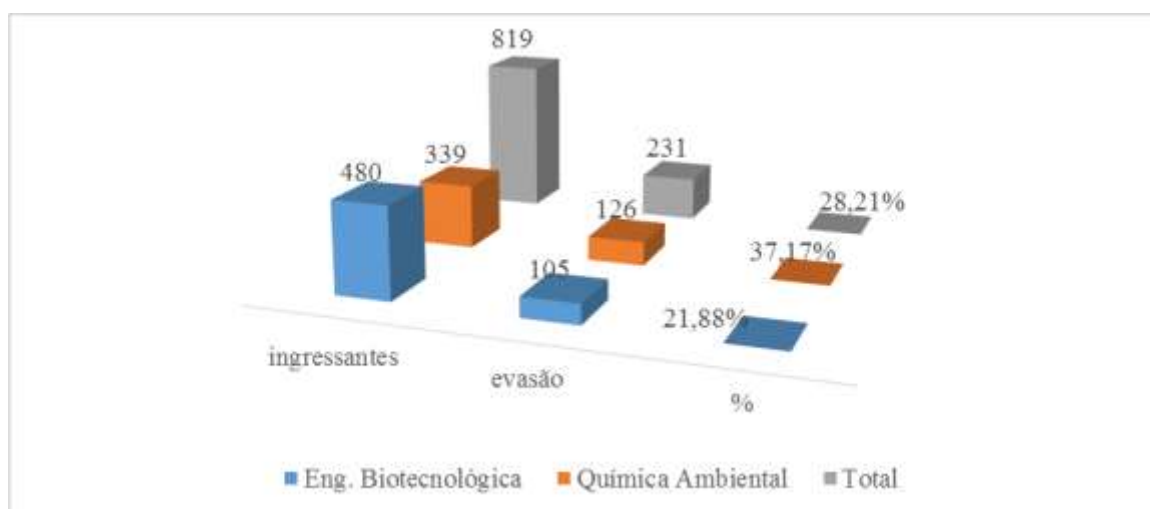


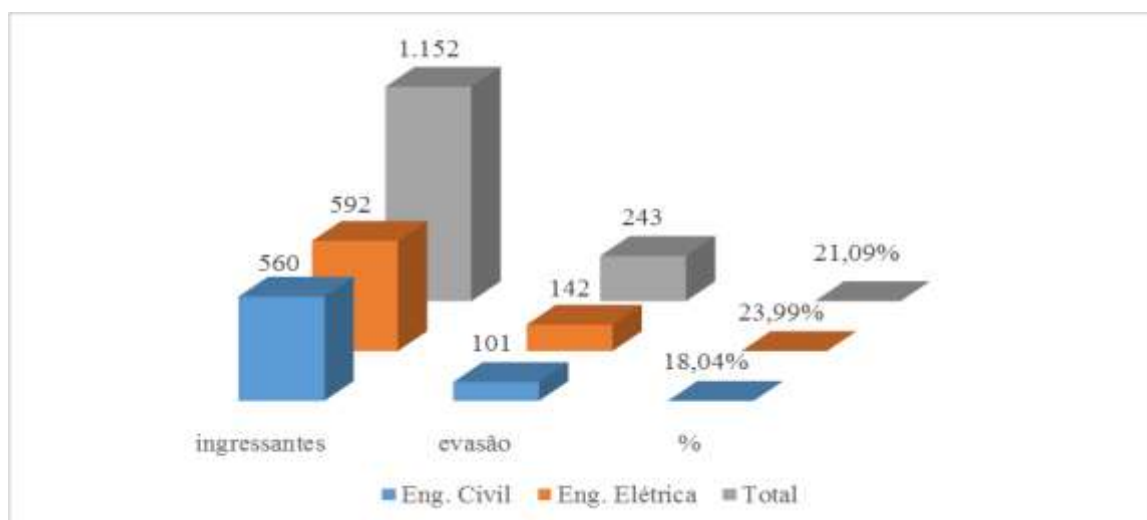
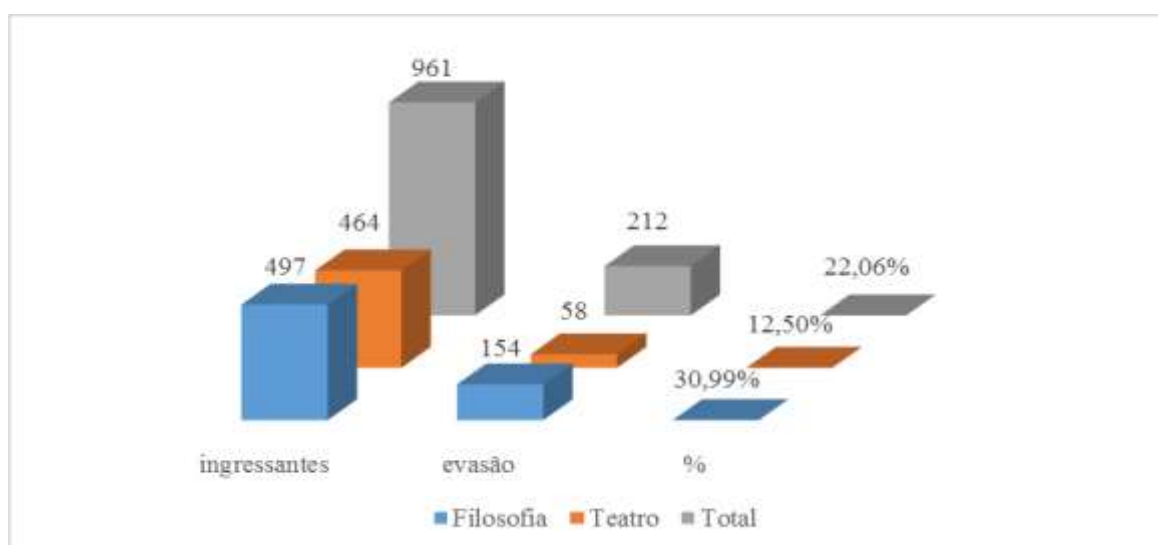
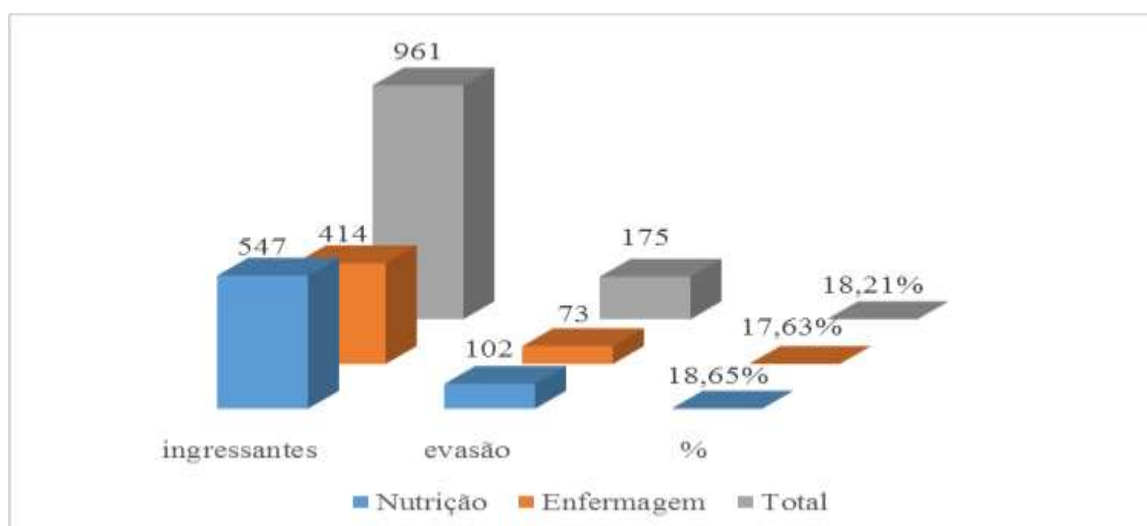
GRÁFICO 06: ENG. CIVIL E ENG. ELÉTRICA - INGRESSANTES X EVASÃO: 2009 – 2015**GRÁFICO 07: FILOSOFIA E TEATRO – INGRESSANTES X EVASÃO: 2009 – 2015****GRÁFICO 08: NUTRIÇÃO E ENFERMAGEM – INGRESSANTES X EVASÃO: 2009 – 2015**

GRÁFICO 09: FÍSICA, QUÍMICA E BIOLOGIA – INGRESSANTES X EVASÃO: 2009 – 2015

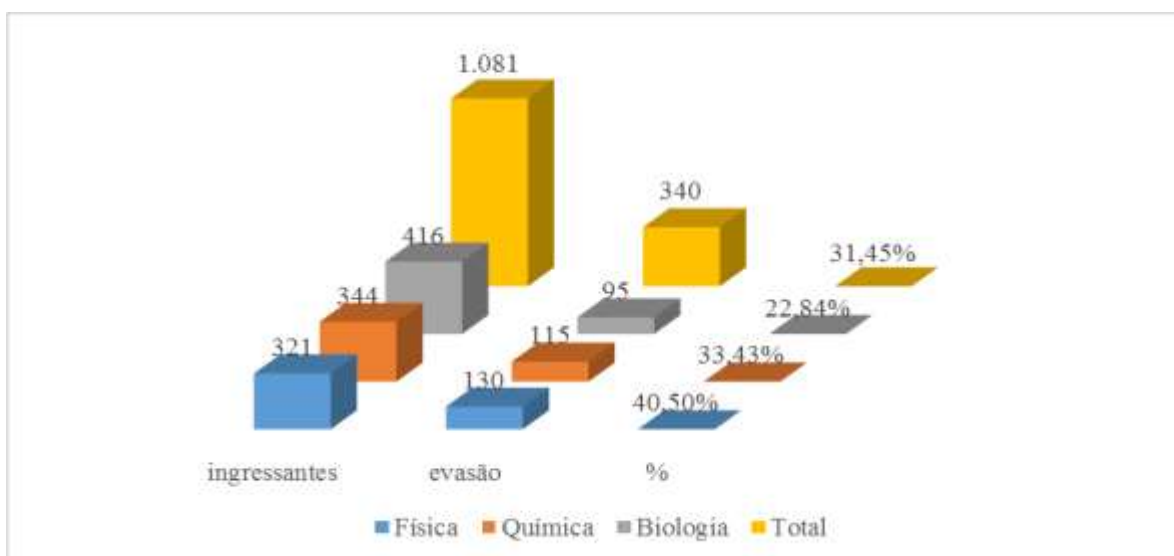


GRÁFICO 10: COOPERATIVISMO, LOGÍSTICA E TURISMO - INGRESSANTES X EVASÃO: 2009 – 2015

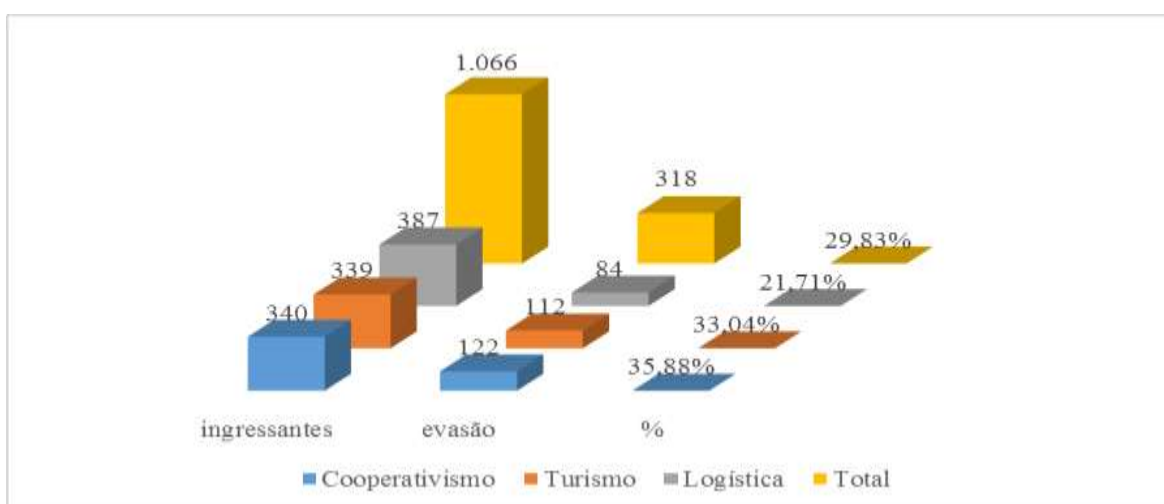
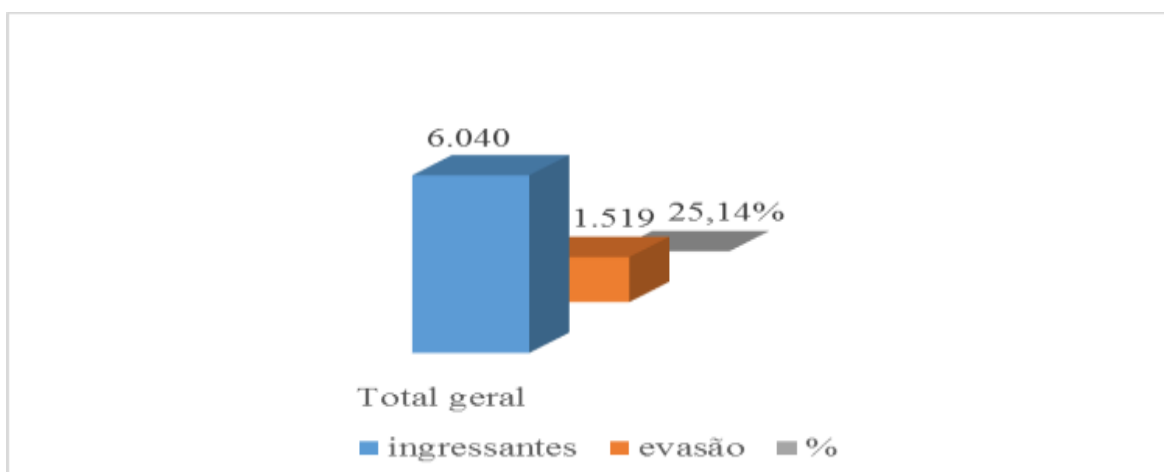


GRÁFICO 11: INGRESSANTES X EVASÃO NOS CURSOS DO REUNI: 2009 – 2015



Dos 14 cursos demonstrados acima, um possui evasão acima dos quarenta por cento; licenciatura em Física 40,50%. Cinco possuem evasão na casa dos trinta por cento; Química Ambiental 37,17%, Cooperativismo 35,88%, licenciatura em Química 33,43%, Turismo 33,04% e Filosofia com 30,99%. Quatro cursos estão com evasão abaixo dos vinte por cento; Teatro 13,84%, Enfermagem 17,63%, Engenharia Civil 18,04% e Nutrição com 18,65%. Portanto, o curso com maior evasão é o de licenciatura em Física e o de menor, Teatro. Contudo, nenhum curso possui evasão abaixo dos dez por cento e a média geral dos cursos está em 25,14% o que pode ser considerada alta.

Para a maioria dos entrevistados a maior evasão se dá no ciclo básico ou comum, em função principalmente do baixo nível com que os alunos entram na universidade. Juntam-se as deficiências com uma base inicial de disciplinas pesadas e turmas grandes, têm-se além de alta retenção uma evasão elevada. Contudo, a percepção geral dos entrevistados é que a evasão é multicausal, pois não há um fator único, conforme pontuado anteriormente, inclusive as greves, evento recorrente nos últimos anos, foi considerada um fator de evasão. As falas a seguir demonstram essa variação de situações que possam levar à evasão.

“Dificuldades do curso (C02). Os períodos de greve na UFT acabam que têm prejudicado” (C03). “O núcleo comum, no momento que ele entra no núcleo específico diminui bastante a evasão” (C08). “O desestímulo no momento em que ele percebe que não tem campo de trabalho para atuar” (C09). “No núcleo comum com três cursos, temos vontade de formar os três e não forma nenhum direito, perde muito aluno nessa brincadeira, é uma brincadeira bem séria e custosa” (C11).

No básico o aluno tem mais dificuldades de se adaptar à universidade, no específico tem uma maior dificuldade financeira para se manter na universidade. Muitos entram não querendo fazer o curso, então temos um alto número de desistências pelo próprio perfil do curso, logo ficam até o terceiro período com a expectativa de conseguir uma vaga em outro curso (C06).

Contudo, foi considerado como principal fator de evasão o baixo nível com que eles vêm do Ensino Médio para a universidade. *“É a falta de maturidade e preparo ao entrar na universidade. Como o aluno se sente perdido e o curso não consegue acolhê-lo nos três primeiros semestres, ele vai embora, pois esse é o período de maior sensibilidade” (C11). “Eles têm dificuldades basicamente em matemática e português (interpretação de texto e cálculo), quando eles chegam na universidade há um choque muito grande de realidade” (C13).* Uma melhor contextualização dessa realidade pode ser percebida na fala seguinte,

Os cursos do REUNI têm elevada evasão não pelo formato dos cursos, mas porque o aluno que chega ao REUNI tem deficiências monumentais na sua educação

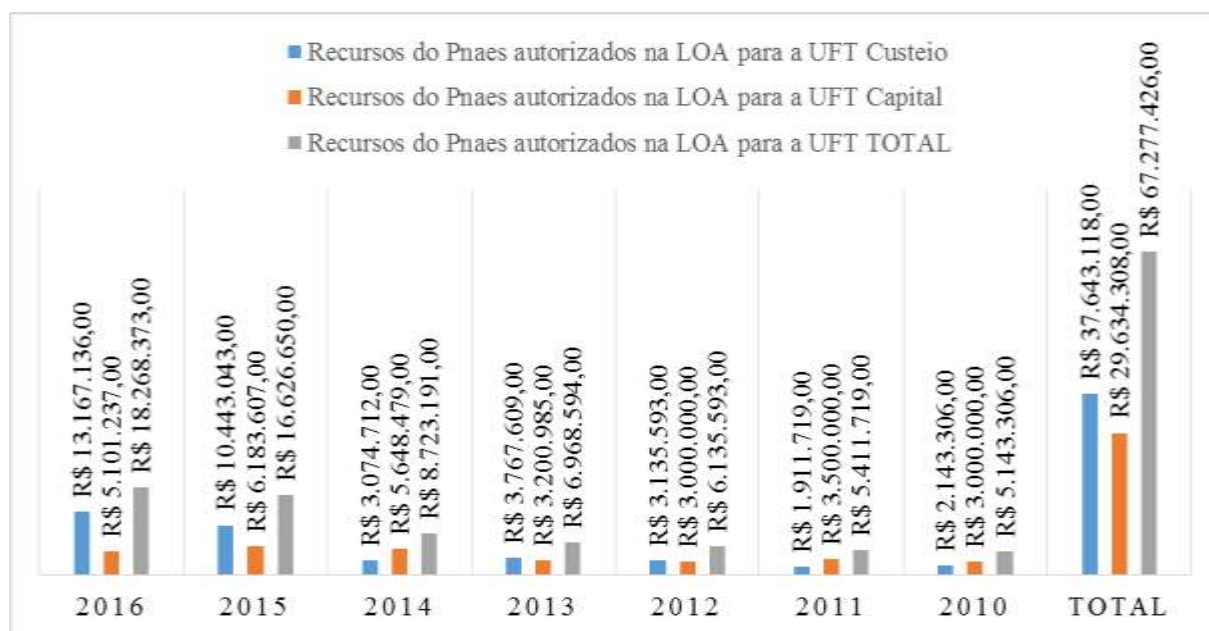
básica, então ele teria as dificuldades em qualquer curso de graduação, ele iria evadir de qualquer outro curso. Mas parece que a evasão no REUNI é um absurdo, que é muito alta, mas na verdade isto denuncia um problema histórico maior que é o problema da educação básica, só que antes esse indivíduo não chegava à universidade (C05).

Cumprе ressaltar que nem toda evasão consiste na saída do aluno da universidade, já que algumas formas geram evasão no curso, mas o aluno apenas se muda de curso via edital de transferência ou através da mobilidade, esta última, entre os próprios cursos do núcleo do REUNI, conforme demonstrado anteriormente.

5.1.1.9 Programa nacional de assistência estudantil - PNAES

Os Recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos estudantes na educação superior. Constitui-se um recurso importante para combater uma das causas de evasão, as dificuldades econômicas e financeiras dos alunos de baixa renda. Os recursos são gastos em despesas de custeio (despesas permanentes) e despesas de capital (investimentos). O gráfico a seguir demonstra os valores autorizados na lei orçamentária anual – LOA para a UFT.

GRÁFICO 12: RECURSOS DO PNAES AUTORIZADOS NA LOA PARA A UFT



Fonte: Lei orçamentária anual (2010-2015).

Desde 2010 quando o programa foi criado o repasse para a UFT aumentou em 255,18% saindo de pouco mais de cinco milhões no primeiro ano para mais de 18 milhões em 2016. O aumento está diretamente relacionado à adesão da universidade ao SISU. O montante

autorizado em sete anos está próximo de 70 milhões. Cumpre ressaltar que a LOA é uma peça apenas autorizativa, não necessariamente significa que todos esses valores foram empenhados, liquidados e pagos. De qualquer forma, demonstra que os esforços das políticas de democratização do acesso têm avançado para consolidação de um cenário que favoreça a permanência do aluno no espaço universitário. Cumpre ressaltar que a tendência é a diminuição ou o não aumento desses valores, tendo em vista a atual crise da economia nacional e consequente arrecadação do governo federal.

5.1.2 Categoria 02: infraestrutura física e estrutura docente

Esta Categoria tem como objetivo avaliar as condições estruturais dos cursos como estrutura física (sala de aula, biblioteca, acessibilidade, espaço ao docente e laboratório), apoio administrativo (diárias e transportes), quantidade e qualidade docente. Para atingir tais objetivos foram feitas as seguintes macro perguntas: (1) Quais as condições estruturais dos cursos? (2) Avalie a qualidade e quantidade de docentes no seu curso.

5.1.2.1 Infraestrutura física

Em relação à infraestrutura física atualmente disponibilizada aos 14 cursos, as salas de aulas estão num padrão adequado em termos de estrutura predial, climatização, carteiras e equipamentos de suporte, como data shows e outros equipamentos multimídias, a exemplo de caixa de som e cabos HDMI. A maioria das salas está em prédios relativamente novos e algumas em prédios novos, a exemplo de Palmas e Araguaína. Em muitas salas já existem os data shows instalados de forma permanente e através dos serviços terceirizados a higiene das salas são feitas diariamente, deixando o espaço de aprendizado adequado tanto em estrutura como em questões de higiene e saúde. Há problemas pontuais, em relação à manutenção, equipamentos que danificam e que trazem alguns transtornos as aulas.

Dos treze coordenadores, nove avaliaram as salas de aulas como boas ou muito boas, sendo que um avaliou como adequadas apenas as salas do ciclo específico, dois avaliaram de forma negativa, apontando as dificuldades de equipamentos e acessórios em salas de aulas e um criticou apenas as salas do ciclo básico. Em relação às avaliações positivas, C12 pontuou: *“as salas de aulas são muito boas, possuem climatização, data shows, alguns já instalados em salas, cabo HDMI, tela de visualização e são apropriadas para o quantitativo de alunos”*.

Expressões nesse sentido foram reproduzidas por vários entrevistados. Alguns exemplos: *“eu acho que as salas de aulas são adequadas e são bons ambientes de estudos”*

(C01). “Não temos nenhum problema com a sala de aula, inclusive nossas salas de aula são muito boas” (C07). “As salas de aulas são muito boas [...]a instituição proporciona um ambiente bom de sala de aula”. Em relação aos aspectos negativos que foram apontados por três entrevistados, destacam-se não o fator predial das salas, mas os equipamentos nelas disponibilizados. C03 destacou que,

As salas de aulas têm tido problemas ligados à infraestrutura, ao uso de material de áudio e vídeo que acabam tendo problemas recorrentes, instalação desse material que às vezes é feita de forma precária, manutenção de projetores, equipamentos de som que acabam atrapalhando porque criam uma instabilidade.

C13 criticou apenas a estrutura das salas do ciclo básico,

As salas de aulas do ciclo básico são muito grandes: são os anfiteatros. Em termos de salas de aulas é suficiente, mas é ruim do ponto de vista do aprendizado, o professor tem que ficar gritando, falando muito alto e os alunos que sentam mais para o fundo da sala não conseguem aprender adequadamente, pois a acústica é ruim.

Portanto, a avaliação das salas de aulas é positiva para a grande maioria dos coordenadores. Todavia, quando se trata de biblioteca, considerando principalmente o acervo, as diferenças nas análises são mais acentuadas. Em relação a espaços físicos, somente o *campus* de Palmas possui uma estrutura construída especificamente para abrigar a biblioteca e com condições estruturais mais adequadas. Em Araguaína e Gurupi as bibliotecas funcionam em espaços improvisados.

Em Gurupi fica num prédio que possui as coordenações dos cursos e lotações de professores, e em Araguaína também é improvisada num prédio (anfiteatro) que abriga salas de aulas do núcleo comum dos cursos. Nesses dois *campi* está em fase de construção um prédio específico para abrigar a biblioteca, todavia, com as dificuldades financeiras que atravessa a União as obras estão paradas.

O principal fator avaliado em relação à biblioteca foram os acervos atualmente disponíveis. Dos treze entrevistados apenas quatro consideraram satisfatórios os atuais acervos. Destacamos as seguintes falas: “a biblioteca mesmo sendo relativamente pequena tem um quantitativo muito bom de livros novos” (C12). “Os livros que pedimos estão chegando, só não tem lugar para colocá-los” (C11). “Com o acervo bibliográfico hoje nós não temos grandes deficiências” (C07).

Nove coordenadores consideram os acervos insuficientes, alguns em relação à quantidade e outros consideraram além das limitações quantitativas as dificuldades de encontrar obras mais recentes. Quanto a obras mais recentes, C04 afirmou: “a biblioteca está

defasada, pois se eu precisar de uma obra de 2014 eu não acho e o acervo é pequeno”. Em relação ao quantitativo, C05 destacou: *“o acervo é limitadíssimo, com a quantidade de títulos atualmente disponíveis você não consegue praticamente nada”*.

Na visão dos coordenadores que consideraram o quantitativo baixo, isso é prejudicial principalmente no ciclo básico no qual o número de alunos, dependendo do núcleo, pode chegar a 80 por turma, conforme fala seguinte: *“qualquer disciplina dos eixos comuns teria que ter no mínimo para cada 10 alunos, 3 a 4 livros. Embora o MEC tenha avaliado o número de livros suficiente para nossos alunos, em semana de prova muitos alunos não acham livros”* (C13).

Há quem considere a responsabilidade pelo baixo acervo dos professores, por não atenderem as solicitações durante o calendário de compras para aquisição de livros,

A gente observa uma defasagem em material didático mais recente, entretanto, eu reconheço que é falha dos professores, porque todo ano é mandado pra gente fazer uma listagem para compras de livros e realmente poucos enviam, então, se ninguém pede, ninguém vai comprar. O número de exemplares, principalmente para as disciplinas do núcleo comum também é pequeno (C01).

Outro fator unânime nas avaliações, mas de forma negativa, foi à acessibilidade. A acessibilidade, além de ser uma condição de dignidade da pessoa humana, no Brasil passou a integrar o rol de direito dos cidadãos, especialmente os sujeitos passivos da regulamentação legal. Cumpre ressaltar que ela está amparada na lei 10.048 (BRASIL, 2000a), lei 10.098 (BRASIL, 2000b) e regulamentada através do decreto 5.296 (BRASIL, 2004). Em relação à acessibilidade, nos três *campi* a situação é bastante complicada. As pequenas modificações estruturais ainda não garantem que esse direito seja de fato exercido pela comunidade acadêmica. Os prédios mais novos todos possuem elevadores para cadeirantes, mas nenhum funciona, e a questão da sinalização do *campus* e rampas também fica a desejar.

As coordenações dos cursos em Palmas ficam no primeiro andar dos seus respectivos prédios e a única forma de acesso é por escadas, a única coordenação que fica no térreo é enfermagem. Em Gurupi, as coordenações ficam no primeiro andar do prédio e possuem apenas as escadas para acesso, pois os elevadores não funcionam. Em Araguaína todas as coordenações ficam no térreo dos prédios, o que facilita o acesso, embora os elevadores existentes em alguns prédios também não funcionem.

Em relação às aulas, somente o *campus* de Gurupi tem todas suas aulas nos térreos dos prédios, isso porque o *campus* não possui prédios com andares superiores destinados às aulas. Palmas e Araguaína têm prédios novos com aulas no primeiro e segundo andares, mas os elevadores não funcionam. Os treze coordenadores avaliaram de forma negativa essa parte da

estrutura e todos citaram a questão dos elevadores não funcionarem, embora também tenham considerado outras questões como o próprio acesso do aluno à universidade. Em relação às avaliações dos entrevistados, a seguir expõem-se algumas: “a acessibilidade aqui no campus é zero” (C01); “a acessibilidade é um problema” (C02); “eu acho que o campus tem problemas de acessibilidade para qualquer pessoa” (C03); “acessibilidade é péssima” (C09); “a acessibilidade é muito complicada” (C11).

Sete coordenadores apontaram as dificuldades inerentes ao acesso dos professores e alunos às salas de aulas. A esse respeito, expõe-se a seguinte declaração:

Temos um aluno que caminha de muleta e os elevadores que a gente tem no campus não funcionam. Professoras e alunas que entram em estado de gestantes têm dificuldades, e a gente precisa às vezes reagendar as salas de aulas do segundo andar para o térreo do prédio. Se algum cadeirante quiser falar com o coordenador do curso que está no primeiro andar eu tenho que descer apesar de termos elevador no prédio (C07).

Houve também quem destacasse as dificuldades mais estruturais como um todo, envolvendo o próprio acesso do aluno à universidade,

Há um problema mais estrutural que é a própria vinda do aluno para a universidade. Nós temos um problema muito grave no país inteiro de transporte público que é caro e ineficiente, pois muitos alunos saem do trabalho e já entram no ônibus e ficam uma hora e meia ou duas horas para chegar à universidade, é uma tragédia. A universidade como fruto do meio depende de fatores estruturais que poderiam ser resolvidos e que facilitariam muito mais o trabalho (C05).

Em relação aos espaços para os docentes quando não estão em sala de aula, a realidade do *campus* de Araguaína é muito parecida com a realidade do *campus* de Palmas, onde a maioria dos professores que possuem salas, ou comumente chamadas de gabinetes, dividem com mais dois, três e às vezes até quatro docentes. Há muitos que ainda não possuem esses espaços e acabam utilizando os espaços de laboratórios, coordenação do curso ou mesmo trabalhando em casa. Em Araguaína ainda há outro problema, que é a impossibilidade de utilização de alguns espaços durante a noite por falta de segurança. O próprio prédio onde estão localizadas as coordenações não é utilizado a noite devido ao risco da segurança pessoal, já que a estrutura do *campus* está localizada numa região da cidade considerada insegura e violenta.

No *campus* de Gurupi encontra-se a melhor situação, pois a grande maioria dos professores possuem salas individuais. Alguns ainda dividem espaço com mais um, contudo, não há professores sem gabinetes. Cumpre ressaltar que em Gurupi há apenas quatro cursos de graduação, isso favorece um atendimento mais personalizado, diferentemente de Palmas e

Araguaína com seus 16 e 14 cursos de graduação respectivamente. Em relação às falas dos coordenadores, expõem-se a seguir algumas que sintetizam as dificuldades de espaços:

“A grande maioria dos professores não tem um espaço além da sala de aula. Muitas vezes o professor adapta algum local, pega emprestado de outro professor, usa o espaço da coordenação e quando não consegue acaba trabalhando em casa” (C03). “A maioria de nós temos uma sala 2x5 por 2x5 dividida entre 3 docentes, nem todos tem um espaço confortável, e ainda tem quem não tem salas” (C04). “Espaços para o docente é um problema, a pior briga na UFT hoje é briga por espaço. Temos 28 professores e eu tenho cerca de 5 salas para professor e todos os outros não tem sala, eles ficam vagando pelo campus, se escorando na coordenação ou nos laboratórios” (C07).

Nos três *campi* há dificuldades com mobílias (mesa e cadeira) e a grande maioria dos docentes trabalha com seus computadores pessoais. Quanto à falta de espaço ao docente isso traz alguns efeitos colaterais, como a dificuldade de atendimento, acompanhamento e orientação aos alunos, principalmente àqueles mais vulneráveis e sensíveis à evasão ou propensos à retenção, conforme destaques a seguir: *“há professores sem mesa de trabalho, sem cadeira e com seu próprio computador e nisso o trabalho fica bastante comprometido, pois dificulta o próprio acompanhamento ao aluno fora da sala de aula” (C12).*

Nesse aspecto a nossa estrutura física ainda é muito limitada, porque é preciso ter em educação uma excelente estrutura física, inclusive para fixar o professor no campus, na cotidianidade da pesquisa e do trabalho de orientação, principalmente nesses cursos do REUNI, [...] poderia fazer um trabalho de evitar melhor essa evasão com trabalhos de orientação extraclasse, mas isso não temos ainda (C05).

Em relação a todos os itens que envolvem a infraestrutura física dos cursos do REUNI na UFT, os laboratórios assumem condição primária para uma boa formação, considerando principalmente que dos quatorze cursos, apenas Filosofia e Cooperativismo não tem demandas laboratoriais. Mesmo Teatro, exigem-se espaços específicos para ensaios o que poderia ser chamado de aulas laboratoriais ou práticas. Turismo e Logística, embora não sejam eminentemente laboratoriais, possuem demandas em laboratórios, já que em ambos a formação está direcionada para uma carreira bastante técnica.

As licenciaturas em Física, Química e Biologia, as Engenharias Civil, Elétrica, Química Ambiental e Biotecnológica e as formações da saúde, Enfermagem e Nutrição são cursos que possuem alta demanda laboratorial. A boa formação nesses cursos está eminentemente atrelada entre outros fatores a capacidade e qualidade de aulas em laboratórios. Dentro dos itens avaliados nessa categoria, os laboratórios foram considerados a parte mais complicada da infraestrutura.

Primeiro, os laboratórios pactuados no plano de expansão e reestruturação da UFT com o MEC em 2007 ainda não foram entregues. As construções estão praticamente prontas, contudo, com as restrições orçamentárias atuais é possível que ainda levem tempo para serem utilizadas nas finalidades para os quais foram construídos e mesmo após a entrega não necessariamente já entrarão em uso, já que, equipar laboratórios exigem outras demandas, a exemplo de equipamentos e servidores técnicos.

A maioria dos cursos possui apenas um laboratório específico, o que compromete a formação no núcleo profissional, alguns são multiuso (utilizados por vários cursos) e outros estão em instalações improvisadas. Cursos como Teatro e Turismo não possuem espaço para aprendizados práticos e o único laboratório do curso de Logística foi construído a partir da iniciativa dos professores, alunos e comunidade empresarial. Nutrição utiliza no ciclo básico laboratórios da Medicina, e Enfermagem busca recuperar o passivo laboratorial com aulas em campo.

Nas engenharias e licenciaturas, há também uma série de dificuldades como algumas instalações improvisadas, insuficiência de laboratório e falta de equipamentos. Cumpre ressaltar que mesmo nas quantidades insuficientes há nos três *campi* alguns em boas condições para o ensino (infraestrutura e equipamentos).

No ciclo básico, como a carga de aulas práticas é menor, os laboratórios atendem melhor as demandas dos cursos, a maior dificuldade é organizar as aulas para turmas que as vezes chega a 80 alunos. A metodologia utilizada pelos professores é dividir a turma em três ou quatro grupos já que os laboratórios comportam no máximo 25 pessoas o que acaba aumentando a carga de trabalho pela reprodução da mesma aula e dificulta o aprendizado porque muitos alunos não consegue manusear as práticas laboratoriais.

Essa foi uma das dificuldades apontadas pelos professores: *“muitos alunos saem com deficiência de formação prática, por exemplo, ao formarmos um grupo de seis alunos para um experimento, dois fazem e os demais observam, então esses que observam não vão aprender a manusear, e é importante colocar a mão na massa”* (C02). *“Em termos de segurança dá para trabalhar confortavelmente com 15 alunos no laboratório, como são turmas de 90, aí fica complicado”* (C13). Cumpre ressaltar que essas dificuldades não são inerentes aos laboratórios, mas ao modelo de formação do REUNI, já que há turmas grandes no núcleo comum, principalmente nas engenharias.

Em relação às avaliações dos coordenadores, há alguns destaques positivos e a grande maioria aponta as dificuldades que já foram sintetizadas anteriormente. Contudo, expõem-se algumas falas que contemplam as duas dimensões; positivas e negativas. Quanto aos aspectos positivos temos as seguintes expressões: *“os laboratórios são muito bem equipados e*

estruturados, o que para o ensino está adequado, as atividades de ensino estão muito bem servidas, nós não temos nenhuma falta de equipamentos no laboratório, faltam para a pesquisa” (C11). “O laboratório é suficiente para o atendimento das aulas práticas” (C10). Todavia, nesse sentido, foram apenas essas falas.

Quanto às dificuldades temos os destaques a seguir: “há escassez de laboratórios didáticos” (C01). “Sempre foi uma dificuldade” (C02). “Os laboratórios que usamos são estruturas improvisadas, tem problemas de infiltração. Para algumas disciplinas a gente tem a formação comprometida de forma inevitável. Perdemos nota em infraestrutura na avaliação do MEC” (C04).

“Em relação aos laboratórios específicos nós ainda temos muitas carências. Algumas disciplinas acontecem em laboratórios e se o aluno não comprar o seu material e trazer, nós não temos material disponível para ele” (C06). “Nossos problemas se concentram em laboratórios. Hoje nós temos muita dificuldade de cumprir o PPC” (C07).

Em relação ao apoio administrativo, como diárias aos professores e transportes para aula de campo e visitas técnicas, atualmente não está havendo esse suporte. Todavia, a causa é a forte crise econômica vigente no país. Para a participação de professores em eventos como congressos, a universidade disponibiliza recursos por intermédio de edital, contudo, não consegue contemplar a todos e muitos professores arcam do próprio bolso, além do mais, favorece-se o professor doutor por ter mais pontuação, conforme destaque dado a seguir:

“Em relação às diárias para participação em evento, a UFT disponibiliza um número muito pequeno dessas diárias e acaba se restringindo muito mais a professores doutores porque isso envolve a pontuação” (C03). Seis entrevistados afirmaram que antes da crise o apoio ao transporte às aulas de campo e visitas técnicas ocorria de forma mais efetiva. “Até ano passado fizemos visitas em outros estados, a empresas, estava bem tranquilo, mas esse ano suspenderam tudo” (C10). “Antes da crise era bem tranquilo” (C01).

Houve também quem considerasse esse tipo de apoio uma dificuldade antes mesmo da atual crise. “Não temos, infelizmente. Eu faço entre sessenta e noventa visitas por semestre na atividade de estágio, e faço com meu carro, com meu combustível” (C11). “Não é só agora por conta da crise, mas em outros tempos, sempre foi muito ruim” (C13).

Algumas vezes, quando fazemos essas visitas, alunos e professores vão com os próprios carros. Diárias nem pensar, e disciplinas profissionais de vinte até trinta alunos a gente tem feito com carro próprio, então, corre-se o risco de um aluno ter um acidente com indenização e outras coisas mais (C07).

5.1.2.2 Quantidade e qualidade do quadro docente

Complementando a parte de avaliação das estruturas dos cursos, avaliou-se o quadro docente (quantidade e qualidade). Nessa vertente, buscou-se as opiniões dos coordenadores sobre a qualidade do seu colegiado, se a quantidade estava no nível adequado ou não e a forma de construção do perfil para contratação. Para melhor compreensão da realidade dos quatorze colegiados, as análises foram realizadas por *campus*.

Em Gurupi apenas Química Ambiental não preencheu completamente o quadro docente. O quantitativo atual de professores permite o funcionamento dos cursos dentro da estrutura do REUNI. São quarenta docentes nos dois colegiados, sendo vinte e dois de Biotecnologia e os demais de Química Ambiental. Quanto à qualidade, a grande maioria são doutores e na percepção dos coordenadores a qualidade dos colegiados é boa. Em Palmas, há coordenadores que consideram o quantitativo de professores suficiente e há também posicionamento em contrário, expressões como “*defasagem e insuficiente*” aparecem em duas falas dos cinco coordenadores. Em relação à quantidade, C04 definiu da seguinte forma,

Nós temos cargas horárias altíssimas. Eu mesmo tenho 240 horas no curso por semestre quando a legislação fala em 120 no máximo. No caso do REUNI ele foi desenhado com 180. Eu tenho colega que ministra 16 horas por semana, porque os professores são insuficientes e quando vamos pedir professor a resposta é que o REUNI só tem essas vagas.

Os cursos de Palmas somam cento e trinta e dois professores, dos quais menos de 40% são doutores. Na área da saúde (Enfermagem e Nutrição) há muitos docentes no regime de 20 horas e que não são doutores, nas licenciaturas (Filosofia e Teatro) tem-se o colegiado de Filosofia com a maioria composto por doutores, e Teatro com a maioria composta por não doutores, na parte das engenharias (Civil e Elétrica) os doutores se concentram mais no ciclo básico, no profissionalizante há poucos doutores.

Em relação à qualidade, a maioria avaliou como possuindo boa qualidade seus respectivos colegiados. Isso porque eles consideraram como fator de qualidade não apenas a titulação, mas dedicação, empenho e comunicação entre os docentes. Ao se referir à qualidade do seu colegiado, C05 afirmou: “*nosso colegiado é uma espécie de paraíso, praticamente todos os professores podem ministrar todas as disciplinas, os professores gostam de trocar de disciplina*”. Mas houve quem considerasse a titulação como fator de impacto na qualidade do curso,

Em relação à qualidade nós tivemos necessidade de contratar porque se não o curso ia para o quinto, sexto período e não teria professor para muitas disciplinas e

com isso acabamos descendo alguns critérios que hoje vimos que talvez não foi a decisão mais acertada. Poderíamos ter esperado um pouco e ter contratado um doutor, dedicação exclusiva, lógico que isso vai impactar tanto no ensino quanto na pesquisa e extensão (C07).

Em Araguaína, dos seis coordenadores, cinco consideraram a quantidade de docentes como não ideal. As expressões utilizadas foram: “*insuficiente, deficitário e muito baixo*”. O REUNI em Araguaína é formado por dois núcleos: licenciaturas e tecnólogos. Há nesses cursos um efetivo total de sessenta e seis docentes, pouco mais de 50% são doutores.

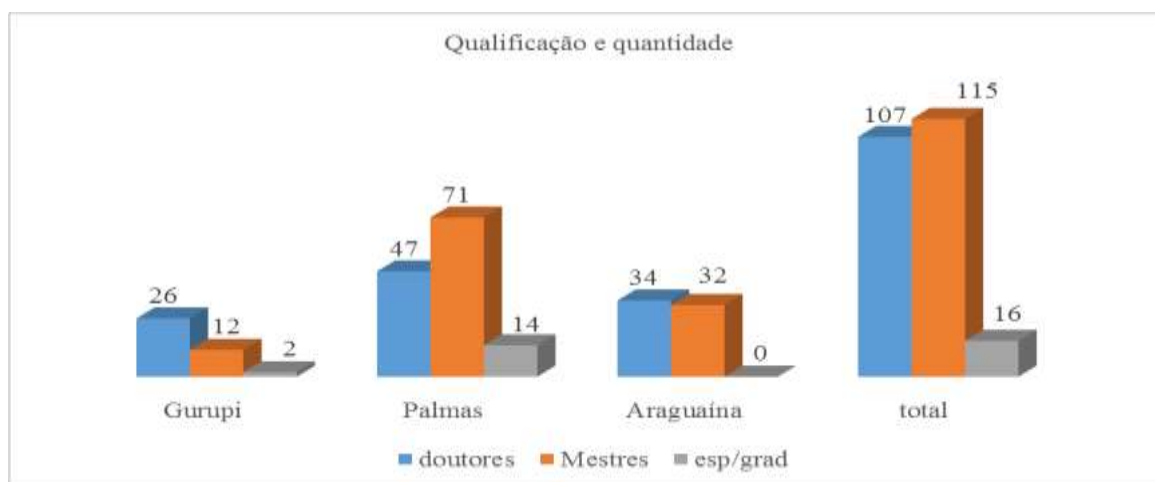
Em relação à avaliação das quantidades, C08 afirmou: “*o quadro é deficitário e estamos com falta de três professores e não tem previsão de contratação, o que sobrecarrega o professor, e mesmo assim os alunos ficam sem algumas disciplinas porque aquele professor não vai sobrecarregar ao extremo*”. Nessa mesma linha, em relação à carga horária docente, C09 destacou,

A quantidade não é suficiente, até porque cada docente se compromete com o que a lei coloca como mínimo, ninguém quer o máximo de aulas, todo mundo só ministra o máximo de duas disciplinas, então a gente tem necessidade de outros professores, mas não temos conseguido fechar isso com a reitoria.

Quanto à qualidade do colegiado, apenas dois entrevistados consideraram que a qualidade não é a ideal. Um considerou o fator titulação pela falta de qualidade e outro considerou o fator fixação do docente na universidade, conforme falas a seguir: “*a qualidade também deixa muito a desejar, porque só temos dois doutores no curso, então necessita de um empenho interno maior para que haja a promoção da qualificação e capacitação dos nossos docentes*” (C09).

A qualidade dos professores também é um problema. O que acontece é que aqui no Tocantins muitos professores vêm para fazer trampolim, geralmente vêm de outras regiões e acabam não se adaptando aqui e isso acaba levando alguns professores a terem pouco comprometimento. A questão da fixação é um problema, pois quando eles vêm de regiões mais desenvolvidas e chegam aqui e nem laboratório tem para desenvolver suas pesquisas, querem voltar e não há política institucional de fixação (C12).

Em relação aos que consideraram a qualidade boa ou mesmo excelente, o destaque foi dado à titulação: “*a qualidade é excelente, temos 12 doutores e 2 mestres num total de 14 docentes*” (C11). “*As qualidades são boas, porque a maioria são doutores*” (C13). O gráfico a seguir mostra os quantitativos de professores e titulação por campi.

GRÁFICO 13: TITULAÇÃO ACADÊMICA DOS DOCENTES

Fonte: setor de recursos humanos (2016).

O gráfico mostra que no *campus* de Gurupi 65% do quadro docente são doutores. Araguaína 51,51% são doutores e no *campus* universitário de Palmas, apenas 35,60% do quadro docente é composto por doutores. No geral, dos duzentos e trinta e oito professores, temos cento e sete doutores, o que corresponde a 44,95% do quadro. Essa realidade impacta diretamente a pesquisa, já que, na grande maioria, elas são realizadas por doutores, principalmente porque são eles que compõem os programas de pós-graduação.

Quanto à contratação dos docentes e considerando que os cursos possuem a formação composta por núcleo (básico e profissionalizante), a metodologia é contratar por eixo de formação. Nesses eixos tem-se a possibilidade dele trabalhar com duas, três e até quatro disciplinas. Apenas um entrevistado destacou que exige-se do candidato algum conhecimento sobre o modelo de formação pactuado no REUNI. “Quando vamos contratar um professor, tentamos ser bem dinâmicos na construção desse perfil, inclusive faz parte dos critérios de avaliação se ele tem conhecimento sobre as bandeiras do REUNI, se sabe que o curso está inserido dentro dessa proposta” (C06).

Independente do núcleo em que esses cursos estão inseridos, o que há de comum no processo seletivo dos professores é que eles são contratados com a possibilidade de trabalharem sempre com mais de uma disciplina, conforme se percebe nas falas a seguir: “contratamos ele para duas áreas; a área específica dele e a outra para a área do núcleo comum que contempla o REUNI” (C12). “Quando vamos contratar, uma exigência da COPESE é que tenha que definir os pontos, as disciplinas para as quais ele vai ser direcionado, mas o que tentamos colocar é de uma forma que o professor tenha uma flexibilidade dentro do curso” (C02). “Ele é contratado por eixo, então ele tem que se adaptar a qualquer disciplina do eixo, mas o edital a gente coloca algumas linhas de

conhecimento, e nessas linhas geralmente a gente orienta para três ou quatro disciplinas” (C07).

Cumprе ressaltar que o fato do professor trabalhar com duas ou três disciplinas não garante necessariamente que haja uma efetiva interdisciplinaridade no curso ou entre os cursos do núcleo.

5.1.3 Categoria 03: análise e visão geral

Nesta categoria se enquadram as perguntas que não estão alinhadas diretamente com as diretrizes do programa ou com as condições estruturais dos cursos, mas que são importantes para compreensão macro do programa e dos próprios cursos a partir da visão dos gestores. As macro perguntas realizadas foram: (1) De forma geral, qual sua opinião sobre o REUNI? (2) Quais as principais dificuldades e quais os aspectos positivos? (3) Como você avalia a inserção dos egressos no mercado de trabalho? (4) Em sua opinião, como estão o ensino, pesquisa e extensão no curso? (5)

5.1.3.1 Perspectiva e inserção no mercado de trabalho

Os cursos do REUNI na UFT são cursos com forte viés mercadológico, não no sentido de mercadorizar o ensino, mas no sentido de preencher uma lacuna regional de formação, tanto para o mercado *Strictu sensu* como para o mercado educacional, a exemplo das licenciaturas. Quanto à inserção dos egressos no mercado de trabalho, há que se considerar os núcleos em que eles estão inseridos. O núcleo da saúde (Nutrição e Enfermagem) a demanda no Estado é muito alta, além do mais, a formação oferecida nesses cursos é generalista, no caso da Enfermagem voltada para o sistema único de saúde – SUS e os profissionais de Nutrição podem atuar tanto na nutrição clínica como na nutrição social, então, os egressos tem boa inserção.

Os egressos das engenharias (Química Ambiental, Biotecnologia, Civil e Elétrica) não possuem muitas dificuldades de inserção no mercado de trabalho. Civil e Elétrica são cursos tradicionalmente bem aceitos e com grandes demandas. Biotecnologia e Química Ambiental, embora sejam cursos com formatações novas, principalmente no Estado, já possuem uma boa inserção. No caso da Química Ambiental, o PPC é de um curso de Química tradicional, a própria avaliação do MEC considera um curso tradicional, então a demanda por profissionais dessa área é grande.

Na área de Biotecnologia, o Estado, embora incipiente, já tem bons nichos de mercado para esses profissionais, uma vez que o potencial é grande. Dá-se como exemplo a empresa Granol¹¹ que tem absorvido muitos dos egressos de Química Ambiental e de Biotecnologia. Outra característica dos egressos de Biotecnologia é que a maioria está na pós-graduação (mestrado), inclusive há no *campus* o programa de mestrado em Biotecnologia, além de uma incubadora de base biotecnológica, com potencial de alavancar mais ainda o curso e gerar mais oportunidades aos egressos, inclusive na condição de empreendedores. Contudo, essa característica não é apenas da Biotecnologia, a maioria dos coordenadores destacaram o interesse de boa parte dos egressos pela academia, todavia, a grande maioria dos cursos ainda não tem programa de mestrado na área, principalmente pelo déficit no quadro de doutores.

Nos tecnólogos (Turismo, Logística e Cooperativismo) a situação é um pouco complicada. Logística possui a situação mais favorável em termos de inserção no mercado, mesmo o Estado não possuindo grandes empresas nesse ramo, o próprio mercado de Araguaína tem absorvido esses egressos. Além do mais, o curso faz um trabalho de preparação através de dois programas de trainners e através de uma empresa Junior, portanto, há todo um contato com o segmento empresarial e quando o egresso vai para o mercado, muitos já vão direcionados.

O mercado de turismo, embora existente no Estado, ele não é bem organizado, de forma que possa absorver o profissional tecnólogo em turismo e o déficit de formação prática dificulta ainda mais a inserção desse profissional no mercado. Vale ressaltar que esse déficit de aprendizagem prática é inerente a todas as formações. Todavia, nos cursos do REUNI a falta de estrutura compromete um pouco mais essa situação. Embora haja casos isolados de egressos atuando na área de turismo.

A situação mais difícil dos tecnólogos concentra-se em Cooperativismo. Não há mercado nessa área no Estado, já que a própria demanda nacional é pequena. Portanto, é um curso em que seus egressos dificilmente atuarão na área e mesmo na pós-graduação a inserção se dará fora da área, até porque o próprio quadro docente com formação na área é reduzido. Além do mais, esses cursos tecnólogos absorvem um alunado extremamente local, com forte sentimento de pertencimento, que dificilmente sairá da sua região para atuar na sua área de formação.

As licenciaturas (Filosofia, Teatro, Biologia, Química e Física) tem uma grande demanda regional, o problema é que uma parte dos egressos não quer atuar no segmento, principalmente pelo baixo retorno econômico, embora haja muitos egressos atuando,

¹¹ A empresa Granol trabalha com a produção e comercialização de grãos, farelos, óleos vegetais, glicerina e biodiesel. É uma empresa nacional que possui várias unidades no Estado do Tocantins.

principalmente na rede municipal de educação. Outra dificuldade é que a carga horária de 2.800 horas nas licenciaturas dificulta o aprendizado específico da área, já que uma boa parte da formação, a do clico comum, é generalista. Cumpre ressaltar que o MEC determinou através do Conselho Nacional de Educação – CNE, uma ampliação de 400 horas curriculares para que a formação específica seja aprimorada, mas ainda não estão em vigor os PPCs com essa formatação. Portanto, as licenciaturas terão 3.200 horas ou quatro anos. Segundo o CNE a formação derivada desse acréscimo deverá priorizar atividades práticas voltadas para o dia-a-dia em sala de aula (BRASIL, 2015).

Independente do núcleo, da saúde, engenharias, tecnólogos ou licenciaturas, boa parte dos egressos se interessam pela academia e a carreira pública. Os concursos é um dos nichos mais procurados, mesmo em cargos fora da área de formação. Outro fator que contribui para uma melhor inserção no mercado é que a quantidade de formando na maioria dos cursos, principalmente nas engenharias e tecnólogos, é muito pequena. Portanto, a procura pelo mercado se dá em pequenas agremiações. Contudo, esse pequeno número de formandos na maioria dos cursos, não deve ser visto como algo positivo dentro da universidade.

Outro fator a ser considerado é que os cursos com dificuldades de inserção no mercado ou com baixo retorno econômico atraem cada vez menos alunos. A atratividade de alguns cursos está extremamente baixa, principalmente agora, com o sistema unificado do SISU. Observa-se que os quantitativos de vagas disponibilizadas estão longe de serem preenchidos, conforme demonstrado anteriormente. Embora não seja papel da universidade preparar mão-de-obra para o mercado, a atratividade de um curso passa pela leitura que o aluno faz da sua carreira após se formar, o que a literatura denomina de cursos de baixa e alta demanda.

A maioria dos coordenadores ressaltou que os egressos estão bem inseridos no mercado. Damos como exemplo as falas a seguir: *“Nossos alunos foram muito bem recebidos”* (C02). *“A inserção no mercado de trabalho é muito boa”* (C04). *“Se quiser trabalhar encontra facilmente colocação no mercado”* (C05). *“O que surpreende a gente é o interesse deles pela academia ou seguindo carreira pública, por não terem muita segurança no que fazem, prestam concursos, passam e pegam outros rumos”* (C07).

“Temos o compromisso social de que nossos alunos saiam com uma capacidade de se inserir no mercado” (C10). Mas houve também apontamento de dificuldades, conforme se verifica na fala adiante: *“eles saem com bastante dificuldade de conhecimento prático e entram no mercado sem prática, nenhuma apesar de ser um curso tecnológico”* (C08).

5.1.3.2 Ensino, pesquisa e extensão

Considerando o tripé constitucional e sua reafirmação na LDB/96, o ensino é a parte mais bem avaliada pelos coordenadores, embora as outras duas também tenham sido relativamente bem avaliadas. Primeiro, há que se considerar que o ensino é parte obrigatória, até porque a contratação do docente está vinculada a essa condição, e a própria LDB/96 determina uma quantia mínima de horas em sala. Há também professores em regime de 20 horas e os substitutos que se concentram basicamente à atividade de ensino.

Quanto à estrutura física, as salas de aulas possuem condições adequadas e o quadro docente, na própria avaliação dos coordenadores, possui ótima qualificação, o que contribui para o ensino de qualidade. Cumpre ressaltar que a parte da infraestrutura física avaliada anteriormente não foi considerada empecilho para que o ensino fosse considerado satisfatório e de qualidade pela maioria dos coordenadores. As dificuldades apontadas se deram em relação às disciplinas com alto teor de aulas práticas, pela falta de laboratórios, bem como pela alta carga horária que os professores são submetidos. Até porque muitos cursos possuem turmas em períodos diurno e noturno, conforme se verifica nas falas a seguir:

“A questão do ensino também é um pouco complicada, porque no REUNI se exige muita carga horária do professor, daí acaba comprometendo as outras áreas, as outras propostas da universidade” (C13). “A parte do ensino é a mais pesada porque a gente passa a maior parte do tempo em sala de aula, acho que não tem nenhum professor que não esteja três ou quatro vezes na semana em sala de aula” (C12). “Na parte teórica do ensino é mais fácil, mas na parte experimental é muito complicado porque precisamos de equipamentos e nessa parte temos muita carência” (C11).

Outra dificuldade no ensino são os núcleos comuns, até porque há turmas grandes que dificultam o processo de ensino-aprendizagem, conforme relatado na categoria de diretrizes. Contudo, a maioria dos coordenadores avaliou que o ensino é de qualidade e atribui essa positividade não às condições estruturais, mas aos esforços e qualidade do quadro docente. A seguir expõem-se algumas falas que ratificam essa percepção:

“O ensino, mesmo quando há dificuldades com turmas muito grandes, temos conseguido formar bons alunos. Eu vejo o crescimento e a maturidade dos alunos que estão formando. São bons alunos, então o ensino está bom” (C01). “O ensino, mesmo com todas as dificuldades, eu vejo uma dedicação muito grande dos professores, sempre mantemos todas as disciplinas obrigatórias, e os professores cumprem as datas, são acessíveis para dúvidas dos alunos, eu acho que o ensino está tendo qualidade” (C02).

Em relação às pesquisas pode-se considerar uma dimensão com forte potencial no longo prazo, mas que atualmente se dá de forma fragmentada e pode ser considerada incipiente. Primeiro, porque a maximização das pesquisas passa necessariamente por programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) e dos quatorze cursos que foram criados, apenas Biotecnologia do *campus* universitário de Gurupi possui um programa de mestrado na área (mestrado em Biotecnologia) e Química Ambiental já submeteu a proposta de criação do seu programa de pós-graduação. O curso de Nutrição possui dois programas em áreas afins, ciência da saúde e ciência e tecnologia de alimentos, os demais ainda não possuem programas de pós-graduação *Strictu sensu* nem em áreas afins. Há, contudo, algumas pós *latu sensu*.

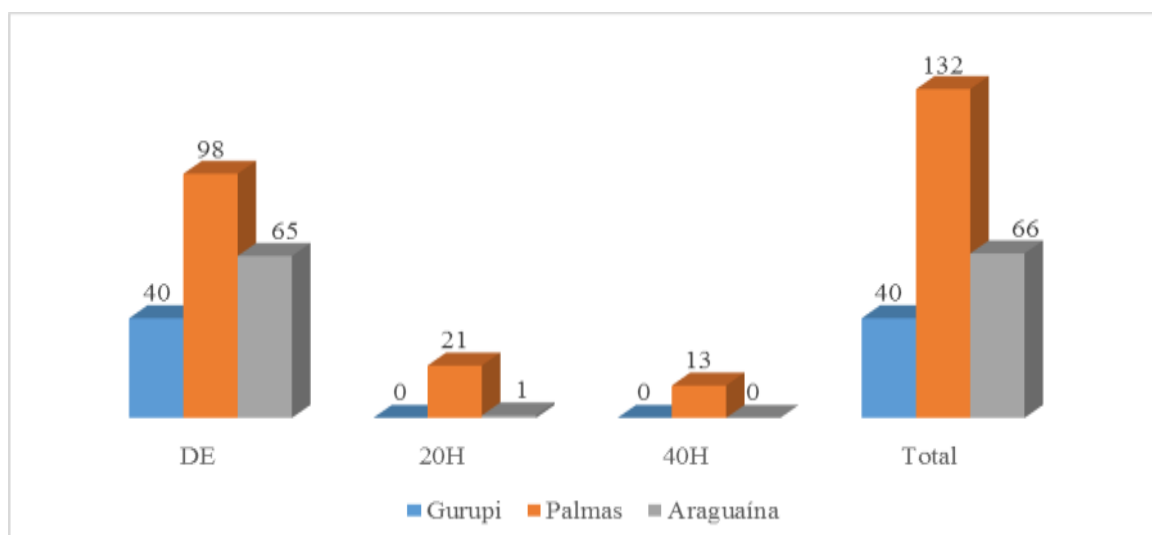
O principal fator para que outras propostas de criação de pós-graduação (mestrado) ainda não tenham sido submetidas é a insuficiência de docentes doutores nos colegiados. Muitos coordenadores afirmaram que estão esperando atingir o quantitativo mínimo de doutores para submeter uma proposta de mestrado.

O segundo fator dificultador das pesquisas é a falta de estrutura laboratorial. Diferentemente do ensino, que foi considerado de boa qualidade mesmo com as dificuldades na infraestrutura física, na pesquisa, a grande maioria dos coordenadores pontuaram as deficiências laboratoriais, mesmo os cursos do núcleo da saúde que possuem boa parte de sua produção científica em campo. Cumpre ressaltar que apesar de todas as dificuldades, onze coordenadores afirmaram que existem pesquisas. Em relação às dificuldades para realização das pesquisas expõem-se as seguintes declarações:

“Acredito que as pesquisas estejam sendo feitas de forma adequada. Temos um pouco de dificuldade para alocar os alunos nos laboratórios para fazer iniciação científica, mas de qualquer forma temos conseguido aprovar muitos PIBIC e projetos” (C01). *“O pessoal está conseguindo desenvolver bem, mas está muito relacionado à iniciação científica já que não temos ainda um curso de pós-graduação e temos somente um laboratório”* (C02).

“O grande entrave são os laboratórios, sendo que os mesmos laboratórios que são utilizados para o ensino os professores utilizam para a pesquisa” (C12). *“Padecemos de um problema grave que é os laboratórios para realizar a pesquisa. A falta de estrutura torna um pouco comprometedor a pesquisa do professor, mas existem pesquisas incipientes”* (C13).

Contudo, há um fator favorável ao desenvolvimento das pesquisas. A grande maioria dos docentes está no regime de dedicação exclusiva. O gráfico a seguir mostra os regimes de trabalhos do quadro docente.

GRÁFICO 14: REGIME DE TRABALHO DOCENTE

Fonte: setor de recursos humanos (2016).

No *campus* de Gurupi, todos os docentes estão no regime de dedicação exclusiva. Em Araguaína apenas um professor está no regime de 20 horas e os demais são dedicação exclusiva. Palmas, embora tenha a grande maioria dos docentes em regime de dedicação exclusiva, há 25,75% do quadro fora desse regime, especialmente no regime de 20 horas. Esses docentes fora do regime de dedicação exclusiva dificilmente terão condições de se dedicarem à pesquisa, principalmente os de 20 horas. Cumpre ressaltar que no geral eles só correspondem a 14,70% do quadro docente.

C07 destacou: “*professores com 20 horas não têm competência e nem responsabilidade de fazer pesquisa e extensão, é só para ensino. Ele ministra 12 horas de aulas por semana e ganha um salário ridículo e cumpre o seu papel*” (C07). Portanto, o regime favorável para que o professor se dedique ao ensino e consiga produzir pesquisas e atuar na extensão é o de dedicação exclusiva e cursos como os do núcleo da saúde e das engenharias em Palmas ainda há muitos professores no regime de 20 horas, principalmente no núcleo profissionalizante do curso. Em relação ao regime de 40 horas houve a seguinte crítica:

Temos os professores de 40 horas, esses não fazem pesquisa e nem extensão e dão a mesma carga horária de um de 20 horas. No restante do tempo, na sua grande maioria, não estão na UFT, estão trabalhando em uma instituição de ensino concorrente com a nossa, uma particular. Essa jornada não deveria existir na universidade, já tentamos verificar até com o ministério público a possibilidade de extinguir essa jornada (C07).

Portanto, as pesquisas embora existentes, ainda padecem de melhores condições que possam favorecer seu crescimento, a exemplo de programas de pós-graduação, estrutura laboratorial e aumento do quadro de doutores.

Em relação ao tripé da extensão já é presumível que sua prática se dá em proporções inferiores ao ensino e a pesquisa. C01 afirmou: *“os professores não se interessam por projetos de extensão, são pouquíssimos que submetem em edital de extensão”*. É possível que esse desinteresse se dê em função da explicação dada por um dos entrevistados ao afirmar: *“não existe extensão. Aliás, isso não é um problema somente do curso, é institucional, porque a instituição ou prioriza a pesquisa ou o ensino, ela não prioriza a extensão. Se você faz extensão, você quase não é pontuado, então, quem tem sido pontuado? Os pesquisadores”* (C09).

Contudo, dez coordenadores afirmaram que há práticas regulares de extensão sendo desenvolvidas nos seus respectivos cursos. Essas práticas concentram-se em semanas acadêmicas, feiras e outros instrumentos que permitem a interação com o alunado e com a sociedade, mas dentro do *campus* universitário, embora haja também projetos externos, a exemplo do PET que é desenvolvido junto às escolas. As principais práticas relatadas concentram em trazer a comunidade para dentro da universidade e em alguns casos, levam a universidade para a comunidade.

A prática de permitir a vinda da comunidade ao *campus* universitário torna-se a principal alternativa à prática de extensão quando não se tem recursos para fazer o processo inverso, conforme se depreende da fala seguinte: *“tem muita coisa a ser feita, o entorno da UFT é muito carente, mas é muito difícil aprovar um projeto de extensão com recursos suficientes para levar a UFT para comunidade, o que fazemos é o contrário, trazemos a comunidade para dentro da universidade, nas feiras que promovemos”* (C11).

Apenas três coordenadores afirmaram não existir extensão e mesmo nesses colegiados, há registros de realização de semanas acadêmicas. Portanto, há extensão nos cursos do REUNI, embora, com menos atratividade que as demais vertentes (ensino e pesquisa), mas é perfeitamente admissível que a extensão se dê em proporções menores. Portanto, é possível, a partir das análises apresentadas, afirmar que existe a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, não em grau de igualdade, até porque essa indissociabilidade está mais para norma material do que para uma diretriz de atuação prática das instituições de ensino.

5.1.3.3 Visão geral sobre o REUNI: aspectos positivos e suas dificuldades

Outra variável que este trabalho procurou analisar consistiu em saber qual a visão geral dos entrevistados sobre o REUNI quanto a política pública e o que eles visualizam como sendo as principais dificuldades e aspectos positivos do programa. Dos treze coordenadores, dois não emitiram uma opinião geral, coincidindo com coordenadores que responderam não

conhecer bem as diretrizes do programa, mesmo assim, apontaram algumas dificuldades e aspectos positivos inerentes aos seus cursos.

Dos onze coordenadores que emitiram suas opiniões, apenas um foi totalmente crítico. Os demais, as respostas foram sempre no sentido de enxergar tanto virtudes quanto defeitos, embora, cinco coordenadores, foram mais favoráveis ao modelo de política do REUNI e seis, mesmo enxergando qualidades, estão mais identificados com a literatura que forma a base crítica do programa. A seguir, expõem-se algumas falas favoráveis ao programa: *“minha visão geral é mais positiva quando vejo a proposta do REUNI e o projeto, acho que atende a uma demanda que é real e social”* (C06). *“Foi um projeto necessário”* (C07). *“Ele é muito bom na sua concepção”* (C13). *“O propósito do REUNI é interessante”* (C12).

Dos seis coordenadores que estão mais alinhados à plataforma crítica do programa, três não criticaram diretamente a política em si, mas o modelo de núcleo comum adotado na UFT, conforme falas a seguir: *“o REUNI foi feito para que os cursos fossem criados juntos, mas hoje pouco existe disso, a tendência do curso hoje é separatista, professores brigando para separar”* (C04). *“Talvez as diretrizes implantadas para a criação desses cursos fossem interessante, só que na prática eu não consegui perceber nada que viesse a contribuir para o curso, inclusive agora estamos trabalhando o PPC para tentar a separação”* (C08).

Para quem está fora dos cursos, parece uma coisa muito boa o REUNI, só que deveria nascer, ter um tempo de estudos dos próprios colegiados, implantar e cada curso seguir sua área. O REUNI foi pensado por um grupo de pessoas externas à comunidade das ciências, pessoas fora das universidades que estão tentando unificar as ciências. Interagir as áreas na pós-graduação, acho perfeito, agora na graduação, com os problemas que os alunos chegam na universidade, eles precisam de uma atenção, ter todo aquele preparo que não tiveram antes, ser muito bem sedimentados numa única profissão, aí depois dele maduro, ele poderia ajudar nas outras profissões, no nível de graduação eu acho isso um terror. E mesmo havendo o ciclo básico deveria ser no final do curso, no último ano (C11).

Os outros não veem no programa condições de melhoria do ensino: *“enquanto estrutura discordo que o REUNI veio para melhorar as condições de ensino”* (C09). Colocam-no como possuindo os mesmos problemas das demais políticas públicas, ou seja, a setorização: *“o problema central do REUNI, assim como todas as políticas de ensino no nosso país é pensar isoladamente”* (C05) e que ele veio sem a correspondente expansão física: *“o REUNI é uma expansão do número de alunos e professores sem expansão física”* (C01).

A falta de expansão física adequada foi apontada como sendo uma das principais dificuldades do programa. Para cinco coordenadores a principal dificuldade do REUNI concentra-se em infraestrutura, e no caso da UFT, principalmente estrutura laboratorial,

conforme se vê nas falas a seguir: “o nosso núcleo são cursos extremamente laboratoriais que não tem laboratórios, por sorte temos aonde ministrar as aulas práticas” (C01).

Para um curso dar início, precisa de corpo humano, precisa de recursos físicos, laboratórios, equipamentos e talvez não só pelo REUNI, mas por ser um curso novo, tem bastante dificuldade. Eu acho que isso é pleno em qualquer curso do REUNI, falta infraestrutura, faltam equipamentos, falta verba, em alguns faltam docentes (C07).

Mas a principal dificuldade apontada pelos coordenadores foi o núcleo comum dos cursos. Derivado do núcleo comum consiste em dificuldades relacionadas a turmas grandes, carga horária docente elevada, que é derivada entre outros fatores pela baixa quantidade de docente e grandes quantidades de alunos numa mesma turma, falta de interdisciplinaridade ou diálogos entre os cursos do mesmo núcleo, formação específica insuficiente, dificuldades nos colegiados entre outros fatores. Quanto a isso, destacamos as falas a seguir:

“Os professores do REUNI em comparação a outros cursos, trabalham mais. As turmas de 90 alunos são turmas muito grandes e há poucos professores. No REUNI hoje, com essa carga horária específica, nossos alunos saem perdendo quanto à formação” (C13). “Os cursos deveriam conversar entre si e isso não acontece” (C11).

“A gente pena para fazer interdisciplinaridade, as disciplinas andam sozinhas, infelizmente na prática não se consegue fazer, talvez os docentes estejam pensando muito nas suas áreas de atuação” (C04). “Nós temos um colegiado de mais de quarenta professores, além de estudantes que participam, quase cinquenta pessoas numa sala para discutir temas que às vezes é de interesse somente de um dos cursos, então, a principal dificuldade é gestão interna” (C02).

O baixo nível dos alunos que chegam também foi considerado um problema sério no funcionamento dos cursos, toma-se como exemplo, as engenharias, onde há muitos cálculos e muitos não possuem conceitos elementares do Ensino Médio. Cumpre ressaltar que boa parte desse alunado vem da escola pública e são estudantes trabalhadores. Quanto ao nível do aluno, a fala a seguir ressaltou:

Precisamos de matérias para nivelar o aluno quando ele entra na universidade, porque o nível é muito baixo, são alunos que não têm condições de cursar um curso de Engenharia, de chegar até o fim. Eles entram porque existe de fato uma certa democratização, políticas públicas com incentivos aos alunos de baixa renda, mas aqui dentro temos muitos problemas; retenção, evasão, são índices negativos do REUNI em todos os cursos (C07).

Em relação aos aspectos positivos do programa, os destaques foram dados à criação de novos cursos e universidades e ao consequente aumento de ingressantes, a interiorização dos

campi, a democratização do acesso, a interdisciplinaridade e a mobilidade estudantil. Em relação ao crescimento de cursos, *campi* e ingressantes, expõem-se as falas a seguir: “o fator positivo do REUNI foi a criação dos cursos, a força que ele dá para que as universidades crescessem” (C02). “O governo investiu bastante em criar novas universidades, novos *campi* e esses *campi* são recursos voltados para a sociedade. Esse é o maior apelo do REUNI, democratizar, socializar, humanizar um pouco os cursos do ensino superior” (C07).

Em relação à democratização e interiorização os entrevistados ressaltam: “a interiorização, a inclusão social que os cursos permitem, percebemos que os alunos geralmente são de baixa renda. A maioria dos alunos vem de escola pública” (C12).

Ele oxigenou a mentalidade da universidade pública federal, fez com que ela enxergasse um pouco mais para fora de seus muros, porque estava muito isolada e ainda está. A universidade federal que é tradicionalmente eletista está descobrindo a educação brasileira, agora ela vai ter que repensar seu papel porque esse aluno que chegou aqui com graves deficiências, agora é problema nosso e já que ele está aqui temos que fazer alguma coisa (C05).

A bandeira da interdisciplinaridade e a proposta da UFT a partir de uma formação composto por núcleo integrado foi elogiada. A seguir, expõem-se as seguintes falas: “a mobilidade, a parte da interdisciplinaridade, os alunos têm uma visão holística muito boa. Isso é muito bom em termos de profissionais da atualidade, um curso clássico é limitante. Dentro do REUNI os alunos tem essa possibilidade de ter uma visão mais abrangente, isso é muito positivo” (C13).

O aspecto positivo do REUNI é a interdisciplinaridade. As pesquisas atuais falam da interdisciplinaridade do trabalho em equipe, trabalho multiprofissional e hoje temos dificuldades no cenário prático de fazer com que as profissões conversem, isso precisa ser resgatado na formação do aluno, então, isso já diz toda a importância do REUNI, pois resgata toda essa proposta das profissões conversarem desde a sua formação (C06).

Portanto, as concepções sobre o REUNI na visão dos coordenadores não está alinhada numa única perspectiva, seja crítica ou de defesa. Com exceção de um coordenador que não visualizou pontos positivos na forma como o programa foi implantado e na forma como os cursos funcionam, e com exceção de dois que não tinham uma visão formatada sobre o programa, os demais visualizam aspectos positivos e negativos. Uns deram mais destaques às dificuldades, contudo, enxergam aspectos positivos e outros destacaram mais os aspectos positivos, mas também enxergam dificuldades.

5.2 As Visões, Percepções e Avaliações dos Diretores de *Campi*

Foram analisadas e discutidas as entrevistas realizadas com os diretores dos *campus* de Palmas, Gurupi e Araguaína e o ex-diretor do *campus* de Gurupi. O objetivo consistiu em analisar as visões e percepções dos gestores máximos a nível de *campi*. Foram feitas nove macro perguntas relativas às diretrizes do REUNI, às condições estruturais e acadêmicas dos cursos e à visão deles sobre o programa e sua implantação. A apresentação dos resultados destes atores também está dividida em três categorias, sendo a mesma dos atores coordenadores de curso.

Com a finalidade de evitar desnecessárias repetições de análises, ressaltamos que nas categorias a seguir não apresentamos uma discussão pormenorizada dos itens analisados. Eles já foram apresentados de forma analítica nas categorias anteriores, com números, gráficos, tabelas e outras discussões.

5.2.1 Categoria 01: diretrizes e metas do REUNI

A finalidade desta categoria consiste em examinar qual as percepções dos diretores dos *campus* sobre as diretrizes do programa e como elas estão sendo trabalhadas. Para compor essa categoria foram feitas três macro perguntas: (1) Na sua visão, os projetos pedagógicos dos cursos do REUNI se diferenciam em relação à inovação curricular dos demais cursos do *campus*? (2) Qual sua visão sobre a formação em ciclos? (3) Como é trabalhada no *campus* a questão da evasão e permanência do aluno?

O primeiro item de análise diz respeito a como os entrevistados analisam a formatação dos PPCs dos cursos em relação à inovação curricular. Conforme demonstrado em vários pontos deste trabalho, a formatação dos PPCs dos cursos do REUNI na UFT seguiu um modelo de formação por ciclos e com mobilidade estudantil. Além dessas características, há inserção de disciplinas que tradicionalmente não pertencem aos currículos desse tipo de cursos. Todos os diretores consideraram essa plataforma inovadora e positiva, afirmaram que a concepção desses cursos está revestida de características inovadoras, mas ressaltaram que a operacionalização da proposta pode estar comprometida em função da falta de cultura universitária para trabalhar essa inovação. A seguir expõem-se as seguintes falas:

“A proposta curricular é diferenciada porque no ciclo básico a proposta é interessante. Eu não sei se há uma cultura na universidade para essa proposta” (D02). “Essa base comum representa uma inovação quando comparada aos demais cursos com estruturas

curriculares bastante tradicionais. O desenho desses cursos, do ponto de vista de estrutura curricular foi positivo” (D03).

D04 considerou como inovações do REUNI, a mobilidade e a interdisciplinaridade. Para ele, *“é interessante o formato de trabalhos interdisciplinares, pois permite fazer uma junção do conteúdo de todas as disciplinas do eixo de formação”*. Ainda de acordo com o entrevistado, a própria exigência do governo federal através das orientações às universidades era para que houvesse nos novos cursos a inserção de inovação curricular, o que, segundo ele, foi atendida e acrescenta,

No nosso caso, tomamos como base uma proposta inovadora da universidade federal da Bahia, onde tive a oportunidade de falar com o reitor na época do lançamento do REUNI. Portanto, eu considero que essa plataforma foi bem elaborada considerando a leitura do projeto, mas executar é outra coisa.

Complementando a visão dos entrevistados sobre a inovação curricular, procurou-se saber como eles avaliam a formação em ciclos, principalmente o ciclo comum, período de tempo em que a formação é compartilhada por até três cursos. Como demonstrado anteriormente, a proposição desse tipo de formação proporciona eficiência de recursos e cria na sua concepção um ambiente para a prática da interdisciplinaridade. Contudo, há problemas dos mais diversos, a exemplo, de turmas com quantitativos elevado de alunos, dificuldades de práticas laboratoriais, aprendizado, falta de diálogo entre os cursos etc.

Embora os diretores considerem esse modelo de formação positivo, conforme tópico sobre inovação, apontaram uma série de dificuldades a serem enfrentadas para que não fique apenas na sua concepção teórica, como está atualmente. Em relação aos problemas com turmas grandes, D01 destacou que é preciso que o *campus* ofereça uma estrutura física adequada, com boas salas de aulas e recursos áudio visuais, possibilidade do professor complementar suas aulas à distância, que os laboratórios possam ter os equipamentos necessários, o profissional técnico de laboratório para ajudar no preparo da aula, além de monitores e acrescenta,

Tem que melhorar muito a estrutura da universidade para que o professor possa ministrar aulas para turmas grandes sem prejudicar sua performance e o aprendizado do aluno. Outro fator, é que se ele trabalhar com turmas grandes ele não pode ficar responsável por muitas disciplinas porque será humanamente impossível levar as disciplinas de forma acadêmica ideal.

D02 afirmou que disciplinas do ciclo básico com dois ou três cursos juntos sobrecarregam muito os professores e que tem recebido muitas reclamações de quem tem

sessenta, setenta alunos em sala. Na visão desse entrevistado, esse é um ponto negativo da proposta. Ele acrescenta que,

Um professor precisa de tempo, nós trabalhamos com o trabalho intelectual e corrigir 80 provas nós sabemos como é difícil. Além do mais, hoje em dia, o professor em sala concorre com as redes sociais, é difícil prender atenção, fico imaginando um professor com 80 alunos em sala, então, eu acredito que uma sala muito cheia traz precarização sim para o trabalho do professor e também tenho dúvida com relação a aprendizagem do aluno.

Mas há quem considere que o maior problema não são as turmas grandes. D03 pontuou que a real dificuldade foi o lapso temporal entre a entrada desses alunos e o tempo de construção da infraestrutura. Com isso, houve e ainda há muitas dificuldades de gerenciamento no ciclo básico em função da infraestrutura insuficiente. Ele acrescenta que essa responsabilidade deve ser atribuída ao MEC e compartilhada pela universidade na medida em que inverteram as prioridades da expansão.

O entrevistado ressalta que primeiro o MEC colocou aluno na universidade para depois liberar os recursos para infraestrutura, e no caso da universidade, ela priorizou as construções das instalações dos blocos administrativos quando na verdade deveria ter priorizado a construção de salas de aulas, bibliotecas e laboratórios. Portanto, na sua visão, houve por duas vezes a inversão de prioridades. Outro elemento dificultador nesse modelo de formação interdisciplinar de acordo com o entrevistado é a resistência e a própria formação do docente. Para ele, *“a maioria dos professores tiveram uma formação bastante diferente desse modelo. Eu percebi que os professores têm uma dificuldade de aceitar isso, ou é por dificuldade de trabalhar isso ou é dificuldade do indivíduo mesmo de aceitar esse modelo”*.

Outro elemento analisado neste tópico é a questão do aprendizado por parte do aluno, como por exemplo, se ele está compreendendo os conceitos dentro de uma massa tão grande. Quanto a isso, D04 destacou que passa necessariamente pelo processo avaliativo, que segundo ele, não pode ser arcaico, não há na sua visão, compatibilidade entre um sistema de formação alternativo como é nesses cursos com um modelo avaliativo tradicional, daí que o processo avaliativo tem que ser inovador ou diferenciado. Mais uma vez foi ressaltado que depende da cultura docente, é preciso que o docente esteja aberto a novos modelos. Nesse sentido, o entrevistado afirmou que,

Se o professor não está aberto, então ele vai dar aula como queira e ainda criticar que tem muitos alunos, que não pode dar aula, mas é porque está dando aula para muitos alunos num formato arcaico, então, não tem como dar certo. Essa inovação tem que ser uma avaliação formativa, não só provas, são outras características de trabalhos em grupos, de processos de projetos integrados, de busca de soluções ou de trabalho de pesquisa em campo.

Ainda de acordo com o referido entrevistado, para que esse modelo dê certo conforme sua concepção teórica, é preciso que,

No início do semestre, todos deveriam se reunir para formatar como vai ser ministrado o conteúdo integrado e individual, formando os trabalhos interdisciplinares e não trabalhos que têm conteúdo apenas de disciplinas individuais. Isso se chama concepção pedagógica e tem que crer nisso, mas dá trabalho.

Mesmo com todas essas dificuldades e apontamentos em relação à formação em ciclos, os entrevistados se mostraram favoráveis ao fortalecimento e recuperação da concepção desse modelo ao invés de uma ruptura. Quanto a isso, D02 afirmou: *“nós precisamos aprofundar, fazer as integrações entre os cursos, isso é extremamente positivo. Formação isolada é para mim um modelo esgotadíssimo, nós não podemos apostar nisso, temos que aprofundar a interdisciplinaridade”*.

Finalizando os itens desta categoria, apresentamos as visões dos entrevistados sobre a evasão. Em relação à evasão, todos os diretores, mesmo a maioria não dispendo dos números, têm consciência que ela é alta, que é um problema geral, não somente nos cursos do REUNI, mas ressaltaram que não há uma política institucional, nem a nível de universidade e nem a nível de *campus* que faça uma gestão com base nesses indicadores. As falas a seguir ressaltam o conhecimento da situação: *“não há uma política institucional ou de campus que diz: nós vamos trabalhar essa situação assim, vamos medir se estamos sendo eficientes, pode haver intenções, mas não há uma política institucionalizada”* (D04). *“Nós temos problemas seríssimos não só nos cursos do REUNI, em praticamente todos os cursos, de retenção, de altíssima evasão, nos cursos do REUNI é imenso”* (D02).

Há entrevistado que atribuiu a responsabilidade pelo combate à evasão aos colegiados, conforme fala a seguir: *“essa questão não é trabalhada no campus. Quem tem que trabalhar isso é o coordenador de curso”* (D04). Com relação às causas, as falas direcionam para fatores diversos, constatando que de fato a evasão é multicausal. A seguir expõem-se algumas elencadas pelos entrevistados: *“eu acho que a principal causa é a questão socioeconômica, pois o perfil do nosso aluno é de classe C, D e E. A greve também tem um impacto pesado para o aumento da evasão”* (D03).

Sabemos que reprovação é uma causa de evasão, quando o aluno começa a reprovar no primeiro período ele desiste. É um trabalhador, é um aluno cansado, ele já faz um esforço tremendo para vim para a universidade e na disciplina de cálculo ele reprova no primeiro semestre, no semestre seguinte ele reprova novamente e no seguinte de novo, então, o custo oportunidade dele é alto, com isso ele procura outras instituições aonde ele possa avançar no curso (D02).

Em relação às ações para fortalecer a permanência do aluno no *campus* universitário, combater a retenção e outras causas que levam à evasão, um dos entrevistados afirmou que quando estava à frente da pró-reitoria de planejamento tentou fomentar esse debate na universidade. Segundo ele, não obteve o êxito necessário, mesmo com um diagnóstico da evasão de todos os cursos da universidade e com números que podem ser considerados alarmantes.

Quanto ao que pode ser feito, os entrevistados apontaram diversas ações que podem ser institucionalizadas a nível de universidade ou de *campus*, algumas já sendo implementadas, demonstrando que embora não haja atualmente políticas institucionais nesse sentido, é possível fazer algo para minimizar essa realidade. Em relação a essas ações destacamos:

A partir do momento que o aluno ver que o curso é consolidado, que tem aulas práticas, aulas teóricas e que o professor motiva esse aluno no sentido de convencê-lo de que é um bom curso, que o aluno vai ter mercado, os índices de evasão diminuem. Além disso, o campus precisa melhorar muito a parte de lazer dos alunos, hoje não temos um teatro, um cinema, uma rádio. Apesar de fazermos vários eventos de integração, precisamos melhorar a questão do esporte, então, o fato do aluno se fixar e não sair, diminuir a evasão, é resultado de um conjunto de ações, de motivações que têm que fazer para o aluno e também para o professor (D01).

No campus não existe absolutamente nada. Mas nós criamos um comitê de graduação e já estamos na terceira reunião do comitê e já saiu propostas concretas para minimizarmos a retenção, a evasão. Serão ofertas de disciplinas integradas, porque nós detectamos que em boa parte dos cursos tem uma retenção imensa nos primeiros períodos. Queremos permitir que o aluno ande e que os cursos ofereçam condições para que ele possa fazer cálculo a tarde, a noite, pela manhã, se não der com um professor por questões de empatia que ele possa fazer com outro. Precisamos criar condições, porque do jeito que está dentro dos colegiados, das caixinhas, isso só aprofunda retenção, evasão, ociosidade e daí a pouco a universidade passa a perder o seu papel. Perde socialmente e economicamente (D02).

Outras estratégias também foram apontadas, não no combate à evasão diretamente, mas através de uma maior atratividade dos cursos junto à sociedade. Muitos cursos estão com índices de ingressantes baixos e mesmo com poucas pessoas entrando, a evasão continua alta. O raciocínio é que na medida em que os cursos atraíam mais alunos, a possibilidade de formar mais aumenta. A esse respeito, destacamos as falas a seguir: “outro fator que precisamos melhorar é a divulgação dos cursos junto à sociedade, precisamos fazer ações junto aos colégios” (D01).

Há também em alguns cursos um trabalho de divulgação do próprio curso perante a comunidade acadêmica e perante a sociedade, junto ao ensino fundamental e médio, mostrando o que é o curso, é uma forma nem tanto de garantir a permanência do aluno, mas de atrair o interesse (D03).

Cumprе ressaltar que em termos nacionais, temos o PNAES, contudo, essa política de assistência estudantil tem seu foco mais nas questões assistenciais, a exemplo de casa do estudante, restaurante universitário, transportes etc. Nas questões pedagógicas propriamente ditas não há muitas ações, com exceção de alguns programas de monitorias. Contudo, os números e as análises demonstraram que a evasão continua alta em todos os cursos e que a universidade não pode desconsiderar essa realidade.

5.2.2 Categoria 02: infraestrutura física

Os diretores como maiores responsáveis pela gestão do *campus* e atendimento das demandas cumpre o papel de acompanhar e monitorar o crescimento da infraestrutura física. Portanto, torna-se necessário perceber não apenas a visão dos coordenadores, gerentes direto dos cursos, mas também dos diretores, sobre as condições estruturais dos cursos alocados na sua unidade de gestão. Nesta categoria foi feita apenas uma macro pergunta: (1) Como você avalia as condições estruturais dos cursos do REUNI (salas de aulas, laboratórios, biblioteca, apoio administrativo como diária e transporte, espaço de apoio aos professores e acessibilidade).

Com relação às salas de aulas a avaliação dos quatros entrevistados foi positiva. A análise dos diretores estão no mesmo direcionamento dos coordenadores de cursos, portanto, salas de aulas é um requisito que atende as necessidades dos *campi*. O entrevistado a seguir deu o seguinte destaque: *“as salas de aulas são boas, elas seguem o recomendado com relação ao acesso, a acústica, o tamanho, tem datas shows, as cadeiras são boas, atendem os pré-requisitos necessários de uma sala de aula, todas têm ar condicionados”* (D01).

Quanto à biblioteca, os entrevistados consideraram não haver problemas quanto ao acervo. Contudo, o entrevistado (D03 e D04) considera o atual espaço físico limitado, mas ressaltou que estão em construção prédios específicos para abrigar a biblioteca. Quanto ao acervo D03 afirmou,

Temos um bom acervo. Até porque as comissões de verificação fiscalizam na prática se você tem a proposta do curso e as referências básicas complementares, então as comissões vão para dentro da biblioteca checar se está realmente disponível. Então a universidade investiu bastante do ponto de vista do acervo.

É preciso considerar também que atualmente a utilização de livros impressos vem diminuindo em função das facilidades de obtenção de material didático via recursos digitais. Para D02, essa é uma realidade que faz com que os acervos sejam pouco utilizados: *“hoje se utiliza tão pouco os acervos, tem tantos meios, você tem internet, pode baixar artigos, até*

livros digitalizados”. Portanto, a visão dos entrevistados é que os cursos não possuem problemas quanto ao uso da biblioteca, com exceção de espaço físico limitado em um dos *campi*. Com isso, a visão da gestão dos *campi* difere de alguns coordenadores de cursos que pontuaram dificuldades no acervo e nas instalações físicas.

Com relação ao apoio administrativo como veículos para aulas de campo e diárias, é presumível que nessa crise a universidade não dê conta de atender as demandas. As análises dos entrevistados são nesse sentido, embora reconheçam a importância dessas demandas, avaliam que atualmente está difícil atendê-las. D01 afirmou que,

Há muito o que melhorar, considerando que precisamos ter mais veículos novos, ônibus maiores, mais recursos para que o professor possa mostrar na prática para os alunos como funciona uma indústria, uma empresa, então, precisamos realmente de uma maior atenção nessas áreas.

Contudo, é preciso considerar que pelo panorama atual da economia essa situação tende a se alongar no tempo. D03 relatou que antes dessa crise o *campus* atendia normalmente todas as demandas de aulas de campo, mas que agora a situação está comprometida.

A respeito de espaço físico para acomodação do professor fora da sala de aula, os diretores reconhecem que a situação ainda não é adequada, embora ressaltem os avanços no atendimento dessa demanda. As falas a seguir ressaltam essa realidade: “*melhorou, mas ainda não atende o total da necessidade, ainda tem professores que não têm sala, lógico que o espaço não é individual, ele compartilha com mais um ou dois professores, eu diria que uns 75% dos professores têm seu espaço*”.

Precisamos melhorar muito o apoio ao nosso professor haja vista que muitas vezes ele chega à universidade e não tem ainda um local definido, não tem uma estrutura melhor. Mas temos procurado atender a todos os professores, não há professor sem sala no campus, porém realmente não é a condição que gostaríamos de dar (D01).

A avaliação da acessibilidade por parte dos diretores de *campi* foi negativa. Assim como nas análises dos coordenadores, os entrevistados destacaram que os elevadores dos prédios não funcionam, circulação e sinalização interna também é complicada. D02 e D04 destacaram que essa é uma realidade a nível de Brasil e de todas as universidades públicas federais. Contudo, a tendência é que os novos projetos que atendam as demandas universitárias sejam pensados dentro dos requisitos da acessibilidade até para cumprimento da legislação federal. Em relação a esse ponto da infraestrutura destacamos as seguintes falas:

Se você pensar hoje na arquitetura e na tipologia dos prédios do Brasil, nunca foram pensados para a acessibilidade. Isso é um problema nacional, agora com a regulamentação legal, tudo que pensamos hoje para o campus a acessibilidade vem

em primeiro lugar, então, isso é algo positivo. O plano integrado da prefeitura universitária já é um plano que atende a questão da acessibilidade visual (D02).

A grande dificuldade nossa é com os prédios, porque os elevadores nunca funcionaram. Por que não funcionaram? Por questões contratuais, problemas de execução com as empreiteiras, instalaram esses equipamentos que não estavam previstos em contratos. A empresa instalou o elevador só que a universidade não fez o contrato de manutenção e tem dificuldades de contratar esse tipo de serviço. Então, nesse aspecto, nós ficamos penalizados, e as comissões de avaliações quando vêm, batem pesado nisso (D03).

A acessibilidade está mal em todas as partes do Brasil. Onde eu vejo o cumprimento do decreto? Principalmente nas particulares, nas públicas, pouquíssimas. Os últimos prédios vieram com essas exigências mais ou menos satisfeitas (rampas, principalmente banheiros). Mas em aspecto de circulação interna, de sinalização e caminhos dentro da universidade estão muito deficientes ainda, é de uma forma geral, e não somente na nossa universidade (D04).

Em relação aos laboratórios, a percepção geral é que de fato a situação não é adequada. Todos reconhecem a insuficiência dessa estrutura no dia a dia dos cursos. “*Nós já formamos algumas turmas e sequer tem laboratórios. Tem alguns improvisados, então nós temos problemas com laboratórios. Maior problema hoje do REUNI é laboratórios*” (D02). “*Nós temos os laboratórios básicos. Um ou dois laboratórios por curso, então temos que avançar bastante*” (D03).

Contudo, há quem considere que tanto os cursos como a própria universidade ainda estar em fase de implantação e consolidação, conforme se verifica nas falas a seguir: “*considerando a estrutura atual a gente sabe que há uma carência muito grande de aulas práticas, mas temos que considerar que os cursos ainda estão muito novos e estamos diante de um contingenciamento*” (D01).

Não dá para falar das questões estruturais do REUNI sem antes falar do que é a UFT. A UFT está em fase de implantação e sabemos que quando mexe com infraestrutura as coisas não acontece do dia para a noite, principalmente numa universidade multicampi, então, é importante levar em consideração a nossa história e nosso contexto (D02).

Para D03, a falta de estrutura laboratorial compromete a formação do aluno e sua posterior inserção no mercado de trabalho. Ele ressaltou que o problema foi a inversão na ordem de implantação do programa por parte do MEC, já que primeiro entraram os alunos para depois enviar a infraestrutura,

O fato é que até hoje nós não temos, por exemplo, para os cursos de Química, Física e Biologia o ciclo completo dos laboratórios previstos na estrutura curricular e isso comprometeu e compromete a formação do aluno. O egresso vai

para o mercado de trabalho com uma baita carência, então, vejo que essa política do MEC, na verdade foi equivocada, essa inversão acabou comprometendo a qualidade.

Todavia, houve quem ressaltasse que mesmo com falta de laboratórios específicos, a formação não fica comprometida, já que há os laboratórios multiusos, inclusive ressaltaram que esse é o modelo a ser seguido, pois os *campi* não conseguem atender individualmente cada curso ou disciplinas práticas com laboratórios. A esse respeito expõem-se as falas a seguir: “*nós temos laboratórios. Temos laboratórios multiusos que de um modo ou de outro o professor tem condições de dar as suas aulas, porém a gente sabe que há muito o que melhorar*” (D01).

O problema com a entrega dos laboratórios foi de empresas e contratos, não foi com relação a pagamento por parte da universidade. Então o problema da burocracia, de demora é um ponto que foi negativo, mas não impediu que houvesse aulas práticas, pois tinha laboratório multiuso. Temos que pensar em laboratório multiuso e não em laboratório do curso. Então eu resumo assim: estrutura reunida me dá a noção de círculo, de integração. Estrutura dividida, em quadrinhos, sem espaço, eu pergunto, REUNI? Não! DesREUNI (D04).

5.2.3 Categoria 03: análise e visão geral

Nesta categoria o objetivo é apresentar as percepções dos diretores sobre outras dimensões que não sejam necessariamente a infraestrutura física e as diretrizes do programa, mas que constituem o objetivo deste trabalho e que são necessárias à compreensão macro desta política de expansão na UFT. Para cumprimento desse objetivo foram realizadas quatro macro perguntas: (1) Como você avalia a questão da qualidade nos cursos do REUNI considerando o ensino, pesquisa e extensão? (2) Como você avalia a implantação do programa considerando a estrutura Multi-Campi da UFT? (3) Como você avalia a inserção dos egressos no mercado de trabalho? (4) De forma geral qual é sua opinião sobre o REUNI e quais as principais dificuldades e aspectos positivos?

Em relação ao tripé ensino, pesquisa e extensão, os entrevistados avaliaram o primeiro de forma positiva, principalmente pela formação do quadro docente. D04 considerou que levando em conta o preparo dos professores em nível de mestrado e doutorado a qualidade é alta, muito mais, por tratar-se de um curso do interior.

Com relação às pesquisas, três entrevistados consideraram a estrutura precária e insuficiente, o que dificulta o avanço e a qualidade nessa área. Apenas um entrevistado considerou que mesmo não sendo o ideal, a estrutura atual é suficiente para cumprir os PPCs. Na percepção dos entrevistados que consideraram essa área acadêmica deficitária, é preciso

congregar esforços não apenas para melhorar a estrutura laboratorial, mas, sobretudo, criar uma cultura de pesquisa na universidade e de compartilhamento de espaços de pesquisas. Segundo eles, é impossível disponibilizar espaço individual de pesquisa que atenda a todos.

D02 destacou que *“as condições que o campus tem para pesquisa são precárias, precisamos avançar muito em termos de espaço, laboratórios e equipamentos, mas também criar uma cultura de pesquisa, inclusive de forma integrada, como se fosse os núcleos comuns do ensino”*. Para D03 o que se tem são pesquisas isoladas ou de iniciativas individuais de um ou outro professor, para ele, essa precarização com relação à estrutura laboratorial comprometeu seriamente a formação.

Em relação à questão da estrutura laboratorial, destacamos as falas a seguir: *“a partir do momento que houver uma melhoria laboratorial que esses cursos precisam muito, cursos de engenharias precisam de laboratórios bem equipados, haverá uma melhoria substancial na parte da pesquisa”* (D01).

Se os cursos estivessem integrados, nós poderíamos potencializar melhor a pesquisa, porque nós poderíamos usar coletivamente o mesmo laboratório, compartilhar os equipamentos, se essa integração fosse melhor realizada, com certeza poderíamos potencializar a pesquisa, mesmo porque hoje, você sabe, não temos condições de dar um laboratório para cada curso (D02).

Contudo, houve entrevistado que considerou que a exigência de formação prática e as pesquisas relacionadas aos PPCs dos cursos não ficam comprometidas com a atual estrutura, embora reconheça algumas dificuldades nesta área. Ele afirmou que,

Certamente a compatibilidade de tempo entre a chegada de equipamentos e necessidade sempre há uma defasagem, mas foi feita uma compra de um milhão e quinhentos mil reais em equipamentos, então, considero que há um nível bom de equipamentos para desenvolver trabalhos, talvez não sejam de altíssimo nível como professores e alunos pedem pensando mais em pesquisas pessoais do que no currículo do PPC, até hoje não faltou laboratórios (D04).

O segundo item dessa categoria consistiu em perceber como os diretores avaliam o programa a partir da estrutura *multicampi*. A expansão proporcionada pelo REUNI na UFT concentrou-se nos *campi* de Palmas, Gurupi e Araguaína. Conforme será demonstrado mais adiante, procurou-se de certa forma dar alguma identidade a esses *campi* a partir de suas potencialidades e de suas características locais. Em Gurupi, buscou-se fortalecer as engenharias, em Palmas, engenharias, área da saúde e licenciaturas e em Araguaína procurou-se fortalecer as licenciaturas e criou-se uma nova área (tecnológica). Com isso, teoricamente, cada *campus* fortalecia sua identidade e atenderia uma demanda local e regional.

Portanto, dos quatorze cursos criados, seis foram em Araguaína, seis em Palmas e dois em Gurupi. Atualmente, estes cursos possuem uma estrutura humana com 238 docentes e 2.857 alunos matriculados (2015/1). Sendo, 132 professores e 1.440 alunos em Palmas, 66 professores e 858 alunos em Araguaína, 40 professores e 559 alunos em Gurupi, além de uma infraestrutura física que abriga toda a cadeia de profissionais e alunos envolvidos nestes cursos. Cumpre ressaltar que esses números não eram de conhecimento dos entrevistados e muitos deles foram obtidos posteriormente junto ao setor responsável.

Mesmo reconhecendo as dificuldades de implantação e muitas outras que permanecem até hoje, bem como reconhecendo que a concepção original foi deixada de lado, todos os entrevistados afirmaram que o programa foi importante para fortalecer a estrutura *multicampi* e levou os *campi* que aderiram a outro patamar. Destacaram que *campus* como os de Gurupi e Araguaína simplesmente dobraram de tamanho com acréscimo de cem por cento no número de cursos e com isso o crescimento de recursos humanos e infraestrutura física também foi significativo. Mesmo o *campus* de Palmas que já possuía uma estrutura maior teve uma expansão razoável com a criação de cursos nas áreas anteriormente citadas. A maior parte dessa expansão está concentrada em Palmas.

D01 destacou que o programa colaborou muito não só para melhorar a estrutura acadêmica, mas também estrutura física e que foi a partir do REUNI que se verificou um maior crescimento da UFT e consequentemente dos *campi* que aderiram. D02 afirmou que esta política de expansão foi acertada na medida em que possibilitou a interiorização e a desconcentração do acesso à educação. D03 definiu a importância do REUNI para o *campus* da seguinte forma,

Nós tínhamos seis cursos, dobramos. O campus dobrou de tamanho, mesmo com as dificuldades da implantação e estrutura física eu avalio que foi um avanço bastante positivo, não somente para o campus, mas para toda a universidade. Eu acho que o ganho social de se ter esses cursos em vários campi é bastante positivo porque dá oportunidades de recebermos não somente alunos da cidade, mas do entorno. Nós temos alunos num raio de 100 km que vêm e voltam todos os dias e os cursos noturnos permitem que eles possam vim.

O referido entrevistado ressaltou que à medida que dobrou o número de cursos, aumentou-se o número de alunos, de professores e técnicos administrativos, o que resulta num impacto na economia local e regional, além do mais, a própria inserção ou visibilidade que a universidade passa a ter perante a sociedade é maior.

D04 ressaltou que o REUNI foi importante para ampliar a representatividade do *campus*, principalmente por ser um *campus* do interior, mas também colocou uma estrutura que serviu até mesmo para os cursos já existentes, mas sobretudo, estimulou o crescimento da

própria universidade fora da bandeira do programa. Contudo, ele ressalta que a concepção inicial de criar uma identidade a partir da expansão foi perdida, conforme fala a seguir: *“o REUNI fortaleceu sim todos os campi e até deu na sua concepção inicial uma certa identidade que se perdeu, que era essa identidade de cursos com uma formatação diferente, infelizmente se perdeu”*.

O terceiro item de análise desta categoria consistiu em saber como os diretores avaliam a inserção dos egressos no mercado de trabalho, sobretudo, o tocantinense. Na visão deles os egressos não terão muitas dificuldades de se inserir no mercado de trabalho. A percepção dos diretores onde estão localizados os cursos de engenharia e da saúde é que há facilmente colocação. Nas engenharias, Civil e Elétrica, a gestora afirmou que já no quinto e sexto períodos quando os alunos vão estagiar muitos já são contratados pelas empresas.

No curso de Biotecnologia e Química Ambiental foi destacado que os egressos estão muito bem posicionados no mercado, inclusive com forte inserção na empresa Granol de Porto Nacional. Os egressos de biotecnologia também têm tido muita inserção na pós-graduação em função do mestrado em biotecnologia que o *campus* possui. D04 destacou a importância dos cursos de Química Ambiental e Biotecnológica para o Estado e ainda ressaltou que esses profissionais mais do que empregados, deverão gerar empregos e se tornar empreendedores. Segundo ele,

Acertou-se quanto à perspectiva, a visão da necessidade de indivíduos desse perfil para um Estado que precisa de um parque industrial e que supostamente vai ter esse desenvolvimento. Outra questão, é que esse tipo de curso, muito mais do que gerar empregados, é para gerar empregos, inovação, transformação, essa é a missão desses cursos.

Nas licenciaturas, há uma demanda grande tanto nas redes municipais, como na rede estadual de ensino, contudo, os egressos precisam concorrer nos concursos públicos. O problema dessa área na visão de um dos entrevistados não é com os egressos, mas sim com a atratividade dos cursos que em função da desvalorização da carreira dos professores da educação básica, muitos não querem optar por esse segmento.

Para ele, *“a questão é que muitos não querem nem fazer licenciatura, porque muitas vezes, o pior salário é o da educação básica”* (D02). Quanto as licenciaturas, D03 destacou: *“não há muita dificuldade, porque o estado tem uma carência absurda de professores com formação específica nessas áreas, só que vai ter que realmente querer trabalhar como professor”*.

Quando se trata dos tecnólogos, o entrevistado afirmou que a exceção é logística que tem uma boa colocação no mercado. Os egressos de turismo e cooperativismo tem e terão

muitas dificuldades. Na visão dele, isso leva literalmente a perda de atratividade desses cursos e a tendência é a redução dos ingressantes, como já vem acontecendo.

O último item de análise dessa categoria consistiu em saber qual a visão geral dos entrevistados sobre o programa e o que eles consideram de aspectos positivos e negativos. A visão geral dos diretores quanto à política do REUNI, tanto da política em si, quanto da implantação na UFT é de certa forma positiva. Os entrevistados apontaram uma série de benefícios advindos do programa, contudo, reconhecem suas limitações, fatores que foram deixados de lado, problemas que permanecem até hoje e outros elementos que acabam por minimizar os impactos positivos desta política educacional.

Quanto aos aspectos positivos ressaltados pelos entrevistados, destacam-se o crescimento das universidades, principalmente porque o programa de certa forma minimizou o passivo em que essas entidades se encontravam, mobilidade estudantil, interiorização e democratização do acesso e interdisciplinaridade. D02 ressaltou: *“a universidade brasileira ao longo da sua história, ela foi uma universidade branca e com o REUNI, com a democratização do acesso, com as cotas, a universidade está pintada de diversas cores”*.

Os entrevistados ressaltaram que os novos cursos, alunos e professores oxigenaram a UFT o que fortaleceu até mesmo os programas de pós-graduação, já que muitos desses professores estão engajados na pós-graduação, foi um acréscimo razoável da qualidade docente, principalmente para os *campi* do interior. D01 destacou: *“a partir do REUNI houve um crescimento das universidades públicas federais e também um fortalecimento não somente dos cursos de graduação, mas com a chegada de professores de bom nível acadêmico fortaleceu-se os programas de pós-graduação também”*. Nesse mesmo sentido se posicionou D03 ao afirmar que,

Os recursos aplicados na universidade proporcionou um salto significativo em relação à quantidade de cursos, número de alunos e programas de pós-graduação, que se não foram criados diretamente por força do REUNI, mas tem participação do quadro docente que está na UFT por conta da expansão que ele proporcionou.

D04 destacou que o REUNI foi a grande oportunidade para as universidades se reestruturarem após mais de dez anos sem recursos e com isso contratar mestres e doutores que de certa forma acabam por promover o desenvolvimento local. Ainda com relação aos destaques positivo do programa, D02 ressaltou que,

O REUNI deu um passo importante para que a universidade possa pensar a interdisciplinaridade. Acho que se avançar nessa linha da interdisciplinaridade, para que as pessoas entendam que o mundo é complexo, é holístico e que ninguém pode se fortalecer na sua caixinha, ele já terá cumprido seu papel.

Quanto aos aspectos negativos, D04 ressaltou que em relação ao aspecto acadêmico, o programa foi nulo. Segundo ele, a concepção original da inovação, do eixo integrador, ficou só no plano teórico, talvez por falta de cultura organizacional ou pela própria rejeição do quadro docente em trabalhar com esse tipo de formação interdisciplinar. Todos os entrevistados apontaram as dificuldades relativas à infraestrutura física. D03 e D02 ressaltaram também a inversão na ordem de prioridades da expansão. Primeiro vieram os alunos, e com isso houve e ainda há uma série de problemas estruturais que atrapalham o andamento desses cursos. Portanto, na visão desses entrevistados, faltou planejamento, não somente do MEC, mas também da universidade ao priorizar as construções de prédios administrativos.

A proposta é fenomenal, mas acho que ele teve um cunho político eleitoreiro, porque o REUNI poderia ter sido implantado de forma planejada o que não foi. Como você autoriza um curso, abre vestibular se a obra da sala sequer foi licitada? Nós já formamos umas três turmas e sequer tem um laboratório. Tem improvisados (D02).

D01 ressaltou: *“criar um curso e promover seu crescimento depende de muito investimento, principalmente cursos que demandam laboratórios bem equipados, então, mesmo você tendo excelentes professores, precisa também desse maior investimento”*. Houve quem considerasse que salas de aulas com 80 alunos precariza o trabalho do professor e esse é também um aspecto negativo, segundo o entrevistado. Portanto, os entrevistados reconhecem a importância da expansão proporcionada pelo REUNI na UFT, todavia, ressaltaram que se não fosse os inúmeros problemas existentes, o impacto positivo desta política educacional teria sido ainda maior para a instituição.

5.3 As Visões, Percepções e Avaliações da Administração Superior

A finalidade desta análise é captar as percepções e visões da administração superior sobre o programa e compreender o processo de implantação do mesmo na universidade. Para tanto, foram realizadas perguntas inerentes aos mesmos fatores analisados anteriormente, mas contém também perguntas realizadas exclusivamente a estes atores. Os entrevistados que compõem as análises nas próximas categorias são o ex-reitor da UFT que era quem estava à frente da instituição na época da adesão ao programa, a atual vice-reitora que era a pró-reitora de graduação na época e a atual pró-reitora de graduação.

As análises estão divididas em três categorias: diretrizes e metas do REUNI; análise e visão geral e, implantação do REUNI. A categoria infraestrutura física contida nas análises

anteriores foi retirada. A pergunta relacionada a esse aspecto foi dirigida apenas a um dos entrevistados (pró-reitora de graduação) e está contida na categoria diretrizes e metas.

5.3.1 Categoria 01: diretrizes e metas do REUNI

A finalidade desta categoria assim como nas anteriores é analisar as percepções dos entrevistados sobre as diretrizes do programa. Cumpre ressaltar que a partir da categoria diretor, as diretrizes analisadas foram evasão, inovação curricular e formação em ciclos, mas nesta houve o acréscimo da infraestrutura física. Para tanto, foram realizadas as seguintes macro perguntas: (1) Como você avalia as condições estruturais dos cursos do REUNI? (2) Como a pró-reitoria de graduação trabalha a questão da evasão e da permanência do aluno? (3) Na sua visão, os projetos pedagógicos dos cursos do REUNI se diferenciam em relação à inovação curricular dos demais cursos do *campus*? (4) Qual sua visão sobre a formação em ciclos?

Quanto à infraestrutura física, a pró-reitoria de graduação reconhece que não é ideal. Nas construções que estão em andamento, falta em função das restrições orçamentárias e financeiras de trinta a quarenta por cento para serem concluídas. A entrevistada destacou que o governo federal não cumpriu com aquilo que estava definido em forma de recursos para equipar melhor a infraestrutura do REUNI. Em relação aos laboratórios, ela ressaltou: *“nós temos na UFT claros problemas de laboratórios em alguns cursos”*.

Contudo, ela acrescenta que essas dificuldades não têm impedido uma boa formação. *“Temos uma dificuldade pedagógica, mas de uma forma ou de outra temos aí uma capacidade, enquanto professores temos o zelo de formar bem esses alunos, talvez não necessariamente com os equipamentos desejados, mas com outras alternativas possíveis”*. Já em relação à acessibilidade, assim como nas análises anteriores, a percepção é que muita coisa precisa melhorar. Ela destacou: *“pedagogicamente a universidade tem que avançar em relação à acessibilidade, mas temos políticas e programas também desenhadas”*.

Segundo ela, muita coisa relacionada a essas políticas não foram discutidas em função da greve que na sua visão traz um ônus muito grande para a universidade. Quanto aos gargalos proporcionados pela greve, a entrevistada ressaltou: *“nossa universidade é a penúltima mais atrasada no Brasil em relação a calendário acadêmico, então nós como comunidade acadêmica precisamos repensar a greve, acho que a luta deve se revestir de outra forma”*.

Em relação à evasão, a entrevistada ressaltou que esse é um problema nacional e mesmo uma universidade centenária tem o mesmo problema da UFT. Para ela, *“não existe*

uma política nacional e nem institucional dentro das universidades em que de fato aborde cem por cento a questão da evasão”. Sobre a política nacional de assistência estudantil, o PNAES, ela destacou que,

O PNAES vem se aperfeiçoando a cada ano no sentido de poder atender melhor esse aluno, mas a própria política estudantil com os recursos do PNAES está mais voltado para sua assistência, garantir o aluguel, casa do estudante, restaurante universitário do que a possibilidade de recuperar pedagogicamente o aluno.

Com relação à formatação dos PPCs e a questão da inovação, o entendimento é que de fato houve e há uma proposta que possa ser considerada inovadora na sua concepção, além da questão de como esses cursos foram pensados dentro de uma conjuntura regional. AS02 ressaltou que a expansão da universidade tanto a do REUNI quanto as posteriores aconteceu no sentido de: *“agregar um perfil necessário à formação ou ao desenvolvimento da tecnologia e do conhecimento do Estado e ao mesmo tempo propiciar no contexto regional um atendimento a uma demanda, além da articulação ao campus para que ele não seja um curso isolado”*. Ela destacou que a expansão foi orientada pelos seguintes princípios,

Todos tiveram a mesma orientação de que eles têm que ser discutidos no contexto regional, de que tem que ser demandas que tragam realmente a necessidade de uma formação no Estado, na região, no Brasil, que tenha uma base humanista, que os professores, os pesquisadores tenham uma base de pesquisas integradas e outro princípio é que sejam novas formações.

Com relação à formação interdisciplinar e a composição dos eixos integradores, o entendimento é que o diálogo entre os cursos não avançou. AS01 destacou que,

Se analisarmos as diretrizes curriculares depois da criação do REUNI você verá que aquelas estruturas criadas nos PPCs de núcleo de eixos integradores não avançou. Por mais que queiramos falar em multidisciplinaridade, interdisciplinaridade não avançamos, acabou que os eixos e os núcleos agregaram disciplinas fragmentadas, isoladas, mas a ideia não seria isso, seria que a partir dos eixos trabalhassem o currículo como um todo por área.

Portanto, a administração superior da universidade entende que embora se tenha uma proposição de cursos inovadora, com eixos de humanidades, eixos integradores e formação interdisciplinar, no dia a dia dos cursos há pouca interdisciplinaridade, mas ressaltam que foi um avanço essa plataforma e a própria inserção dos eixos de humanidades já constitui uma inovação louvável.

Completando a análise sobre inovação curricular, procuramos saber dos representantes da administração superior como eles avaliam a formação em ciclo. AS03 destacou que a qualidade é boa, embora tenha sempre resistências. Contudo essa percepção não é

compartilhada por AS01. A entrevistada ressaltou que a formação é fragmentada, não há diálogo que favoreça a interdisciplinaridade, falta gestão acadêmica e a própria estrutura da universidade dificulta a prática desse modelo, além da própria formação docente. *“A própria formação do professor foi fragmentada e ele na sua prática tem uma dificuldade de trabalhar de forma interdisciplinar, então por mais que queremos construir uma nova prática ela depende do diálogo e da gestão que se faz”*.

Para a referida gestora, atualmente os colegiados cumprem mais uma função administrativa que pedagógica, falta trabalho de gestão acadêmica que é uma função típica dos colegiados, além do mais, os próprios NDEs (núcleos docentes estruturantes) não funcionam da forma adequada. Houve também a transferência da responsabilidade do debate aos *campus* que segundo ela, com o modelo *multicampi*, essas questões acabam sendo deixadas para discussão em cada *campi* e a administração superior apenas determina uma política esperando que na medida em que os cursos cresçam eles possam trabalhar essa integração.

5.3.2 Categoria 02: análise e visão geral

O objetivo desta categoria é obter as percepções dos entrevistados sobre outras dimensões que não necessariamente a implantação e as diretrizes do programa, mas que constitui objetivo deste trabalho e que é necessário à compreensão macro da política do REUNI na UFT. Para cumprimento desse objetivo foram realizadas as seguintes macro perguntas; (1) Como você avalia a questão da qualidade nos cursos do REUNI considerando o ensino, pesquisa e extensão? (2) Como você avalia a implantação do REUNI considerando a estrutura *multicampi* da UFT? (3) Como você avalia a inserção dos egressos no mercado de trabalho? (4) De forma geral qual é sua opinião sobre o REUNI e quais as principais dificuldades e aspectos positivos?

Quanto ao tripé institucional, AS02 destacou: *“os colegiados, ao se constituírem, têm a missão da produção do ensino, pesquisa e extensão, logicamente passa pela estrutura da universidade e pela formação do professor”*. Na sua visão, o professor não pode se concentrar apenas numa base do tripé, precisa integrar todos os fatores. Ela acrescenta que,

O professor precisa ter o espaço de pesquisa, a estrutura, os pares para discutir, ele não pode ser um professor apenas de sala de aula, ele só vai se sentir pesquisador na medida em que tiver uma estrutura no campus, que seja forte, mas ao mesmo tempo ele tem uma realidade que é o ensino e os alunos precisam do ensino, é o único espaço de formação daquela pessoa.

Contudo, AS01 entende que esse tripé é desenhado politicamente, mas na prática ele dificilmente ocorre de forma integrada, embora reconheça que o REUNI trouxe todas as possibilidades. Ela ressaltou que,

A pesquisa está para um lado, o ensino para outro e a extensão para outro. Eu penso em um projeto de extensão, qual a contribuição dele para o ensino? Em um projeto de pesquisa, o que significativamente ele está relacionado ao ensino e em quais conteúdos das disciplinas ele está vinculado? O que o meu projeto que estou ganhando x de recursos financeiros e que tenho x alunos vinculados contribui para aquele aluno da graduação e do mestrado? Não é que não exista, mas são raros os programas de mestrado e doutorado que vinculam a questão do ensino. Esses programas são de fato os que têm maior número de pesquisa, mas estão mais preocupados com a pesquisa que promova o desenvolvimento econômico e social em um determinado contexto do que a própria vinculação com ensino enquanto currículo.

Na visão de AS02, não se pode dizer que o REUNI não propiciou pesquisa e extensão, pois segundo ela, quem pesquisa, quem faz extensão não é a universidade é o professor, ela apenas oportuniza as condições para que ele o faça e na medida que se contrata um professor pode ocorrer a pesquisa e a extensão, contudo, vai depender dele. Para a entrevistada, dizer que o REUNI não propicia pesquisa e extensão é dizer: “*nós não contratamos, não formamos e não demos essa oportunidade*”.

Ela ressaltou que a política de ofertar as condições para o pesquisador produzir e ser referência é da gestão, mas acrescenta: “*a universidade tem propiciado na medida do possível e dos recursos as condições para que os cursos avancem e logicamente nós dependemos do esforço do pesquisador, pois há uma questão pessoal, uma questão institucional e uma questão de gestão*”. A prova, segundo ela, de que a universidade avançou em pesquisas, é a quantidade de programas de mestrado e doutorado existentes e isso só foi possível em partes com a vinda de professores contratados pelo REUNI e pelas condições de pesquisas ofertadas, já que a CAPES não aprova um programa de pós-graduação sem as condições necessárias.

Quanto à inserção desses profissionais no mercado de trabalho, foi destacado que com esse tipo de formação contendo eixos de humanidades, os egressos terão uma visão mais ampla a partir da conjugação dos aspectos econômicos e sociais. A percepção dos gestores é que atualmente o meio ambiente coloca uma série de fatores e desafios aos profissionais, não somente econômicos, mas sociais e ambientais, com isso, amplia-se as possibilidades de sucesso desse profissional no mercado. Para AS01, “*a universidade e os cursos do REUNI formam um profissional reflexivo e o reflexivo está dentro da integração de várias áreas e de vários profissionais. Se esse profissional é reflexivo é capaz de ser um bom profissional no mercado*”.

Com relação à implantação do programa considerando a estrutura *multicampi*, os entrevistados ressaltaram os ganhos que a universidade obteve a partir do fortalecimento das estruturas no sul, norte e centro do Estado. Com isso, não apenas a universidade se fortaleceu, mas, sobretudo, o Estado que passou a ter uma demanda por formações atendidas. Contudo, considerando a discussão da expansão, logística de implantação e acompanhamento da execução das várias etapas, especificamente das ampliações na infraestrutura física, foram destacadas muitas dificuldades nesse processo. AS03 afirmou que,

A implantação numa universidade multicampi foi muito mais difícil, em tudo. No debate, eu tive que ir duas vezes nas setes cidades, do ponto de vista operacional foi muito mais difícil também, porque você com obras em três cidades é mais complicado, mas ao mesmo tempo inseriu uma universidade na região norte com Araguaína, na região sul com Gurupi e no centro com Palmas.

Na visão de AS01, a expansão numa estrutura como a UFT foi extremamente positiva e fortaleceu a própria estrutura *multicampi*, apesar dos problemas existentes. Segundo ela, a universidade teve um crescimento que sem o REUNI não teria conseguido. O destaque mais importante proporcionado por essa expansão foi que a partir dessa estrutura espalhada que a universidade possui, fortaleceu as demandas regionais. Ela destacou: “*quando penso no Ensino Superior e na nossa estrutura temos um ganho extremamente positivo em relação ao Estado como um todo. Hoje temos condições de atender o desenvolvimento econômico e social em sua plenitude*”.

Segundo os entrevistados à frente do processo na época (AS02 e AS03), a própria discussão em torno da expansão aconteceu dentro de um contexto que pudesse fortalecer o Estado através do desenvolvimento regional, mas também fortalecer os *campi* a partir de seus interesses locais. Por isso a criação dos cursos obedeceu ao interesse dos *campi* que aderiram. AS03 destacou: “*nas escolhas dos cursos nós fizemos uma indução, mas a decisão final foi do campus, mas todos os fatores foram debatidos localmente*”. AS02 ressaltou que,

A orientação aos campi não foram com nomes de cursos, mas ela foi com o pensamento de que a expansão tinha que ser articulada com o perfil do campus, com as demandas regionais e principalmente pensando em novas formações. Não queríamos criar cursos que o Estado já tinha. Então, foi um debate construído em torno de alguns princípios; novas formações, integração com as áreas, otimização de espaços e vocação regional.

Encerrando os elementos analisados nessa categoria, temos de forma geral as percepções dos entrevistados sobre o programa analisado. A visão geral dos gestores da administração superior sobre o REUNI é positiva. Os entrevistados destacaram a importância

do programa para a universidade federal do Tocantins, principalmente por ela ser uma universidade nova e que a partir da expansão o crescimento foi grande.

Os principais aspectos positivos destacados foram a concepção de formação integrada e interdisciplinar, o fortalecimento da pós-graduação com a vinda dos professores, interiorização da educação e fortalecimento das engenharias e licenciaturas. Contudo, reconhecem os inúmeros problemas que minimizam o impacto desta política educacional, a exemplo dos problemas financeiros e de infraestrutura física, falta de planejamento, concepção investida e dificuldades de se trabalhar no dia a dia dos cursos a concepção de formação integrada.

Em relação aos aspectos positivos do programa, AS01 destacou: *“a riqueza do REUNI é a capacidade de formar integrando. Eu acho o REUNI extremamente positivo ainda que com alguns conflitos pedagógicos”*. AS02 destacou a importância do programa para a UFT da seguinte forma,

O REUNI propiciou que a universidade alavancasse a uma condição de universidade que pudesse desenvolver a pós-graduação porque junto com o REUNI vieram grandes pesquisadores e muitos professores, que permitiram a expansão da universidade. Não tem como negar que há uma nova universidade após a expansão propiciada pelo REUNI. Eu diria que nós não tivémos um REUNI, mas nós tivemos uma oportunidade de construir uma universidade com o recurso que veio a partir de 2007. Nós não teríamos as formações necessárias para o Estado, então, foi um programa de expansão das universidades muito benéfico no sentido de propiciar que as universidades discutissem livremente a sua vocação.

AS03 ressaltou a importância do programa afirmando que ele foi uma política educacional exitosa, inclusive defendeu que o REUNI deveria ser uma política permanente. Segundo ele, o reflexo do programa pode ser constatado em todas as universidades federais brasileiras, principalmente as do interior. Ele destacou: *“o REUNI possibilitou a interiorização das universidades federais, fortaleceu duas áreas importantes que foram as engenharias e as licenciaturas”*.

Em relação aos aspectos problemáticos dessa política, AS03 ressaltou que os prazos para atendimento e envio do plano de metas foi curto e que o programa foi uma política um pouco atropelada. No mesmo direcionamento se posicionou AS02 ao ressaltar que foi uma política investida, pois os alunos vieram primeiro. Segundo ele, o programa veio: *“permeado de problemas financeiros, principalmente pela concepção invertida que ele teve, de primeiro você começa e depois vou te pagando, eu vou propiciando as condições aos cursos, essa foi a falha do REUNI”*. Quanto aos problemas financeiros, AS01 destacou que,

Aquilo que efetivamente deveria ter sido investido pelo governo federal nas instituições federais deixou a desejar em relação à infraestrutura física. Quando

você não tem uma infraestrutura física e laboratorial capaz de atender a demanda do próprio PPC do curso, muita coisa fica prejudicada.

Esse entrevistado ainda ressaltou os problemas a nível de instituição. Segundo ele, há dificuldades pedagógicas nesses cursos, principalmente por falta de gestão acadêmica a nível de colegiado. Ele destacou que,

As dificuldades do REUNI em si são extremamente pedagógicas e estão extremamente ligadas à visão da gestão destes cursos que insistem na ideia de uma formação fragmentada. Se tivéssemos enquanto formador de profissionais dentro da universidade uma visão de integração, teríamos um sucesso absoluto.

5.3.3 Categoria 03: implantação do REUNI na UFT

Esta categoria analisa o processo de discussão, adesão e implantação do REUNI na UFT. Para alcance desse objetivo foram realizadas as seguintes macro perguntas ao ex-reitor e ex-pró-reitora de graduação da época em que o programa foi implantado: (1) Como se deu o processo de adesão ao REUNI e de elaboração do plano de metas da UFT? (2) Qual foi a principal motivação para se aderir ao REUNI? (3) Como você avalia o tempo de discussão e adesão ao REUNI? (4) Como se deu o processo de acompanhamento do programa por parte da universidade e por parte do MEC? (5) Na sua visão o REUNI cumpriu com o prometido na UFT?

O decreto que lançou o programa REUNI foi publicado em 24 de abril de 2007 e o documento do MEC que estabeleceu as suas diretrizes e serviu de auxílio para que as universidades elaborassem suas propostas foi publicado em agosto do mesmo ano. O sistema integrado de monitoramento, execução e controle – SIMEC criado para encaminhamento das propostas e acompanhamento da execução dos planos foi aberto a partir do dia 24 de setembro de 2007. As diretrizes do MEC informava que,

As universidades que concluírem seus planos e tiverem os mesmos totalmente aprovados pelos respectivos conselhos superiores até o dia 29 de outubro, poderão encaminhá-los via SIMEC. Concluindo esta etapa do processo, terão prioridade de análise, bem como da liberação dos recursos no primeiro semestre de 2008. As instituições que não concluírem seus planos até a referida data poderão enviá-los, alternativamente, desde que igualmente aprovados por seus conselhos superiores, até o dia 17 de dezembro de 2007, caso em que os recursos serão liberados a partir do segundo semestre de 2008. As propostas de planos para início em 2009 poderão ser inseridas no SIMEC até o dia 28 de fevereiro de 2008 (BRASIL, 2007, p.20).

Portanto, entre a abertura da primeira e encerramento da terceira chamada havia um lapso temporal de apenas quatro meses. Mesmo se considerarmos o prazo desde a publicação das diretrizes por parte do ministério da educação, o tempo foi de apenas seis meses. Embora

já se sabia desde abril dos objetivos da expansão, mesmo assim, a terceira chamada foi encerrada com menos de um ano da publicação do decreto.

A UFT aprovou sua resolução de criação dos cursos no conselho universitário no dia 09 de outubro de 2007 e submeteu seu plano de reestruturação e expansão na primeira chamada, dia 29 de outubro de 2007. Portanto, em menos de três meses após receber as orientações do MEC de como construir seu plano ela já o havia concebido, aprovado e encaminhado. Com isso os recursos começaram a chegar no primeiro semestre de 2008. Em relação à constituição do plano e discussão de como se daria a expansão, os entrevistados a seguir ressaltaram que,

Estivemos em todos os campi debatendo com professores, estudantes e servidores sobre a proposta do REUNI e demos a liberdade do campus que tivesse o interesse em aderir de dizer o que gostaria e também dos que não quisessem participar. Tivemos a aceitação de Araguaína, Gurupi e Palmas, os demais disseram não, foi uma decisão do campus em função de uma série de influências internas (AS03).

Fizemos uma discussão em todos os campi, discutindo os princípios, quais os fundamentos, foi proposto para todos os campi que debatessem os princípios do REUNI, mas os campi que apresentaram as suas propostas foram Araguaína, Palmas e Gurupi. Muitas reuniões aconteceram com mais de 100 pessoas discutindo todos os fundamentos e à medida que foi se definindo quais cursos, nós fomos fechando os projetos pedagógicos, então, tanto do ponto de vista da estrutura física, da localização dos cursos quanto da escolha dos cursos foi uma discussão feita coletivamente. Os diretores desses campi participaram ativamente tanto dessa discussão, articulação, da manifestação de quais cursos o campus tinha interesse quanto do número de vagas, da formulação. Então, não sua concepção foi um processo bastante discutido, bastante democrático, embora tenhamos iniciado em 2007 a discussão nós só implantamos o primeiro curso em 2009/2 (AS02).

AS02 destacou que o REUNI veio como uma grande novidade para as instituições que há mais de dez anos não tinham expansão. Segundo o entrevistado, foi um grande desafio e que gerou uma discussão ao mesmo tempo de entusiasmo, mas também de muito embate interno. Segundo o ex reitor da UFT, o REUNI foi uma política pública que gerou muito debate, ele afirmou que teve a oportunidade de participar desde o início porque além de reitor também estava na diretoria da Andifes.

Na sua visão, algumas pessoas não compreenderam a importância do programa, porque ele não era apenas um programa de expansão, mas era um programa de reestruturação. Ele afirmou que,

Existia uma vontade do ministério da educação de repensar também as novas formações acadêmicas. Existia uma proposta do reitor Naomar de fazer umas formações mais curtas chamadas de bacharelados interdisciplinares e isso teve muita polêmica e algumas pessoas confundiram o REUNI com os bacharelados interdisciplinares.

Então, segundo ele, a expansão serviria apenas como moeda de troca, uma vez que as universidades não topariam se reestruturarem sem contrapartida financeira. A intenção do ministério seria que ao liberar novas fontes de recursos, as universidades aceitariam mexer nas estruturas curriculares dos cursos. A estratégia seria começar por novas formações e com o passar do tempo e os possíveis ganhos, as estruturas curriculares já existentes pudessem também vir para o novo formato. Contudo, o que aconteceu foi o surgimento de novas universidades dentro das antigas, estruturas estanques e separadas. Em relação à reestruturação ele destacou que,

O REUNI perdeu a força da reestruturação e virou praticamente um programa de expansão, os reitores não conseguiram aprovar propostas inovadoras, fizeram basicamente a mesma coisa, novos cursos com a mesma característica dos cursos tradicionais e o MEC não teve como impor a reestruturação em função de toda a resistência que teve. Chile, Europa, EUA, Ásia estavam tendo processos de reestruturação das suas universidades, saindo daquelas formações cartesianas, conteúdistas, que muitas vezes não dá a condição para que o aluno construa seu itinerário de formação com flexibilidade e com maior liberdade, isso infelizmente o REUNI não conseguiu fazer a mudança, que era a sua previsão inicial.

A UFT não adotou os bacharelados interdisciplinares, formatou seus cursos a partir de uma formação em ciclos, contendo um ciclo básico conjunto, mas não certificável. Segundo os entrevistados, havia o entendimento que os bacharelados interdisciplinares, base da universidade nova, não era o ideal já que havia muitas críticas em se ter uma certificação num período de tempo tão curto. AS02 destacou que no ciclo comum existe um eixo epistemológico que trabalha a composição, a estrutura, a área que o aluno está sendo inserido, então, não existe a certificação, mas existe a reopção que permite a mobilidade estudantil sem perdas de disciplinas. Ele acrescentou que a formatação desse modelo baseou-se no entendimento de que,

Esse aluno é precoce e depois, o conhecimento é complexo, então, foi uma discussão muito rica. Entendemos que mesmo nas engenharias precisa ter um eixo de humanidades, um eixo de sociedade, meio ambiente, linguagem, logicamente que os colegiados constroem os currículos, mas eu acho que das construções muito ainda persiste, e a própria universidade construiu um grande avanço nessa discussão.

Além do mais, buscaram-se novas formações para o Estado, a exemplo, dos tecnólogos em Araguaína. Segundo o entrevistado, as orientações eram para novas formações, e depois: “eram cursos que articulassem ensino, pesquisa e extensão com áreas afins para que pudesse dar maior possibilidade de pesquisa e maior integração entre professores e que eles tivessem uma perspectiva interdisciplinar, que nós começássemos a fazer um debate

interdisciplinar”. AS03 ressaltou que a proposta da UFT foi elogiada, pois mantinha a interdisciplinaridade, mas não diplomava em dois ou um ano e meio. Ele acrescentou,

Apresentamos uma proposta que não era tão conservadora, que não mexia nada na estrutura, e também não apresentamos uma proposta tão transformadora, como era a proposta dos bacharelados interdisciplinares. Buscamos um ponto de equilíbrio, nós criamos o tronco comum da formação que tinham disciplinas básicas comuns daquele núcleo de profissões.

Ele destacou que a UFT obteve cem por cento de aprovação da sua proposta e com isso buscou-se fortalecer as engenharias, licenciaturas e área da saúde. Além do mais, a UFT foi a primeira universidade federal a apresentar a proposta do REUNI, isso só foi possível segundo ele, porque houve antecipação de discussão no conselho universitário. Então, foi nessa conjuntura política nacional e local que o REUNI foi concebido na UFT.

Não houve grandes dificuldades de aprovação do plano como ocorreu em outras universidades já que a universidade encaminhou o projeto na primeira chamada, embora com adesão de apenas três *campi*. Contudo, os gestores à frente do processo na época reconhecem que a concepção, a ideia acadêmica, pedagógica, acabou perdendo força na sua operacionalização. Contudo, ressaltaram a importância da inserção de novos conteúdos nas grades curriculares desses cursos que agregam não somente na formação profissional do aluno, como também na formação cidadã. AS02 destacou que,

Do ponto de vista acadêmico, entendo que a concepção, a tentativa, a discussão integrada de todos os cursos, a concepção de eixos e temas geradores, ela deu um grande avanço no debate, logicamente que o currículo não é feito no papel, ele é feito pelas pessoas que discutem aquele projeto pedagógico, então, ele acaba se constituindo na realização de cada grupo, de cada curso, então, uma coisa é você ter realmente uma concepção de um projeto pedagógico articulado com atividades interdisciplinares e outra é como isso se concretiza no dia a dia.

Na visão do entrevistado, é natural que hoje haja uma nova discussão desses projetos pedagógicos, inclusive com a possibilidade de separação do núcleo comum. O mais importante na sua visão, é manter a junção de uma formação técnica com uma formação humana e cidadã e isso não depende necessariamente de um núcleo comum. Ele destacou que a universidade tem incentivado esse debate junto aos cursos, embora reconheça que estruturas compartilhadas otimizam os recursos que estão cada vez mais escassos. Ele ressaltou que,

O currículo é um processo social que é constituído no dia a dia e que evolui a novas demandas, a novos perfis, a novas conjunturas tecnológicas e até a própria composição de formação dos professores leva hoje a uma rediscussão do projeto pedagógico sem perder de vista logicamente a modalidade e a função para qual ele foi criado.

Quanto à motivação para adesão ao REUNI, os gestores não destacaram a questão dos aportes financeiros na universidade como principal fator. AS02 destacou que a principal motivação era “*dar um perfil a cada campus ou pelo menos que o campus tivesse algumas áreas mais focadas, por vocação*”. Segundo ele, quando se olha a UFT pós REUNI fica latente que hoje ela tem um perfil, tem áreas de produção de conhecimentos que são articuladas e que são mais fortes. AS03 ressaltou que foram várias motivações e que o programa foi uma boa oportunidade para se discutir a vida acadêmica na universidade. Ele destacou que,

Quando o REUNI apareceu, vimos que era uma boa oportunidade de poder ter a reestruturação, trazer cursos novos dentro de um novo formato e ter recursos para implantar isso. A nossa ideia era que implantando os cursos do REUNI a gente conseguiria depois atrair os demais para vim para o mesmo formato, então tínhamos a motivação dos novos cursos com uma nova mentalidade.

Cumprе ressaltar que em relação ao objetivo de trazer os cursos já existentes para o novo formato, está acontecendo o inverso, pois alguns núcleos dos cursos criados com a expansão estão querendo seguir o modelo dos cursos tradicionais. Quanto ao tempo para discussão com os *campi*, os entrevistados ressaltaram que o tempo não foi o ideal, mas isso se deu não em função da universidade, mas do próprio programa que foi aberto por intermédio do edital. Com isso, alguns *campi* não conseguiram dirimir os questionamentos internos a respeito da expansão e acabaram por não participar dela. AS03 reconheceu que o tempo não foi o ideal, mas que foi o suficiente, tanto que o programa foi implantado e foi feito o que tinha se proposto a fazer. Segundo ele, “*se fosse deixar pela vontade da comunidade universitária, se discutiria por muito tempo e não tomaria uma decisão*”. AS02 destacou que o REUNI veio,

Repleto de ideologias e alguns campi realmente ficaram discutindo a ideologia e outros avançaram na proposição e não houve tempo para os campi que não avançaram nas proposições, até porque foi um programa aberto por edital e fechou em dezembro, então, alguns campi não aderiram porque não quiseram e outros porque não conseguiram pela intensidade que o debate gerou.

Quanto ao acompanhamento por parte do MEC, no que diz respeito à implantação do programa, um dos entrevistados ressaltou que o ministério não avaliou o REUNI e nem tinha que avaliar, porque uma vez criados os cursos ele passa agora a pertencer ao sistema próprio de avaliação (SINAES). Contudo, AS03 afirmou que o acompanhamento foi sistemático, foi criado inclusive o SIMEC para essa finalidade. Ele afirmou que,

Todas as obras do REUNI eram acompanhadas online, tinha que colocar fotografias da situação das obras, todos os dados da obra e também em relação aos concursos, contratação de professores e técnicos, então, existiam os relatórios que tinham que fazer e tudo era lançado no sistema.

Mesmo com esse monitoramento, as obras estavam e continuam revestidas de muitos problemas, dá-se como exemplo que até hoje os laboratórios específicos não foram entregues. Segundo o entrevistado, a universidade não tinha equipe, faltavam engenheiros, arquitetos e fiscais de obras. Essa deficiência era derivada da situação de abandono em que se encontravam as universidades federais. Com isso, essas instituições tinham perdido sua capacidade de investir e de gerenciar investimentos, além do mais, a burocracia é grande, tanto para contratar os profissionais técnicos administrativos, como para licitar as obras.

Ele deu como exemplo que para iniciar uma obra na universidade, são duas licitações. Uma para contratar a empresa que vai fazer o projeto e outra para contratar a empresa que vai fazer a obra propriamente dita, e quando se trata de laboratórios as negociações e adequações com os gerentes demandam muito tempo, porque na verdade, cada laboratório terá uma especificidade única. Ele acrescentou que,

O REUNI foi um sucesso, pois quando nós tínhamos setenta por cento das obras do REUNI, o PAC do governo federal não tinha feito ainda dez por cento das suas obras. As universidades mostraram a sua capacidade mesmo não estando preparadas. O REUNI não foi cem por cento, mas posso dizer que ele foi oitenta por cento implantado em suas obras.

Com isso, sua análise é que o REUNI cumpriu com o que foi prometido para a UFT. Ele acrescentou: “é só imaginar o que seria a UFT sem o REUNI, tira os 14 cursos do REUNI e deixa o crescimento vegetativo da universidade como foram as universidades do passado que passaram 10 anos sem ter um concurso novo”.

5.4 Discussão dos Resultados

Os resultados desta pesquisa se enquadram em vários trabalhos anteriormente publicados sobre o REUNI e outros assuntos afins a essa política e que constam do referencial teórico. A principal bandeira dos cursos do REUNI na UFT, a formação em ciclos e a interdisciplinaridade, não é percebida pela maioria dos entrevistados. Embora tenham ressaltado o caráter inovador e o avanço da discussão sobre a temática, há o reconhecimento de que sua efetividade é pouca. Contudo, essa realidade não difere muito de várias análises sobre interdisciplinaridade (MINAYO, 1994; THIESEN, 2008; COIMBRA, 2000; POMBO, 2006; FRIGOTO, 1995).

Os autores destacam que a dificuldade da interdisciplinaridade já reside no significado do termo e nos muitos enfoques que a palavra proporciona. Coimbra (2000, p. 54) destaca que “o vocábulo interdisciplinaridade apresenta-se despretensioso na sua origem, ambíguo na sua aceção corrente e complexa na sua aplicação”. Thiesen (2008) pontua que a interdisciplinaridade tem sido tratada por dois grandes enfoques: o epistemológico e o pedagógico. Considerando a classificação do autor, a abordagem deste trabalho considera a vertente pedagógica, pois, segundo o autor, no enfoque pedagógico, discutem-se questões de natureza curricular, de ensino e de aprendizagem escolar.

O diálogo, a interação e a colaboração são fundamentais ao considerarmos o aspecto prático de atuação interdisciplinar pedagógica (MINAYO, 1994; POMBO, 2006). Conforme ressaltado em várias falas dos entrevistados, falta-se diálogo entre os cursos do REUNI, principalmente entre os cursos do mesmo núcleo. Considerando a análise de Pombo (2006), esses cursos ainda estão no primeiro nível da interdisciplinaridade, o da justaposição, do paralelismo, em que várias disciplinas estão simplesmente ao lado umas das outras, que se tocam, mas que não interagem.

Considerando a análise feita por Coimbra (2000) teríamos, então, nesses cursos, uma formação multidisciplinar. Para o autor, o multidisciplinar evoca basicamente um aspecto quantitativo, número, sem que haja um nexos necessário entre as abordagens, assim como entre os diferentes profissionais. De certa forma, deve-se ressaltar que a concepção da UFT de buscar uma formação interdisciplinar já ressalta uma mudança de postura contra a fragmentação. Para Coimbra (2000) os erros e acertos fazem parte de muitos métodos e não devem prenunciar um fracasso. Portanto, a UFT tem avançado nessa discussão, e deve avançar mais ainda, mas para que de fato a proposta interdisciplinar seja efetivada é imprescindível uma atitude receptiva, uma dose de humildade e partilha de esforços e resultados (COIMBRA, 2000).

Em relação à evasão e à constatação de que seu fato gerador é multicausal está alinhada aos estudos sobre o tema (POLYDORO, 2011; SILVA FILHO, 2007; BAGGI, 2010; LOBO, 2012; GISI, 2006), em seus estudos, os autores demonstraram uma série de fatores impulsionadores e geradores de evasão, tais como: baixa qualidade da educação básica e média, limitações de política de financiamento ao estudante, falta de pressão para combater a evasão, professores despreparados para lidar com o aluno, falta de maturidade dos alunos, problemas financeiros, dificuldades com transportes, integração ao ambiente acadêmico, irritação com a precariedade dos serviços prestados pela IES, capital cultural adquirido ao longo da vida, entre muitos outros. Muitos desses fatores foram citados nas falas dos entrevistados.

Nesse estudo, os números apresentados correspondem à evasão do curso e não necessariamente da instituição ou do sistema de ensino. Consideramos o posicionamento de Lobo (2006) quando afirma que toda vez que um aluno deixa de estudar em um curso, por qualquer razão, o curso teve uma perda, ou seja, uma evasão¹². Silva Filho (2007) apresentou dados sobre evasão no Brasil entre os anos 2000 – 2005 e Lobo (2012) apresentou entre os anos 2006 – 2009. Nos estudos apresentados pelos autores, a evasão geral no Brasil é de 22%. As instituições federais têm ficado na ordem de 11% e 26% (SILVA FILHO) 25% (LOBO) nas particulares.

De acordo com Silha Filho (2007) na América Latina, as taxas brasileiras são bem melhores, apenas que Bolívia e Uruguai. Estão no mesmo patamar de Venezuela, Chile e Colômbia e bem acima de Estados Unidos, Cuba e México. Em comparação com outros países fora da América Latina, o Brasil está bem distante de Japão, Turquia, Coréia do Sul, Alemanha e países do Reino Unido. A evasão geral dos cursos do REUNI na UFT (25,14%) está no mesmo patamar das instituições privadas de ensino, com a agravante de possuir seis cursos com evasão acima dos trinta por cento, e bem acima da média da região norte que está em 16%.

Essa é uma diretriz que não pode ser desconsiderada pela instituição, principalmente porque o número de ingressantes vem reduzindo significativamente. Portanto, corre-se o risco de no longo prazo, se a situação não for minimizada, termos uma estrutura física e de recursos humanos ociosos. A perda de alunos provoca graves consequências sociais, acadêmicas e econômicas (BAGGI, 2010; SILVA FILHO, 2007). Lobo (2012, p. 1) destaca que “o abandono de alunos representa uma perda social, de recursos e de tempo de todos os envolvidos no processo de ensino. Perde o aluno, o professor, a instituição de ensino e a sociedade”.

O principal objetivo do REUNI que consistiu no aumento de vagas, cursos e matrículas (DEUS, 2008; CARVALHO, 2014; BRASIL, 2007) foi atendido. Em relação aos ingressos, embora sua quantidade venha diminuindo nos últimos anos, conclui-se que o programa proporcionou e proporciona uma democratização do acesso na UFT (BORGES; AQUINO, 2012; SANTOS, 2009; PEREIRA; SILVA, 2010; ARRUDA; 2011; RISTOFF, 2014, MELO COSTA et al. 2011), principalmente pelos cursos criados no interior (Gurupi e Araguaína), pelas vagas noturnas e por cursos de baixa demanda.

Portanto, a interiorização do acesso proporcionado pelo REUNI deve ser destacado como um fator importante para o fortalecimento da estrutura *multicampi* da UFT. Essa é a

¹² O cálculo da evasão considerou os seguintes fatores: declinante, desistência, desvinculado, matrícula cancelada, reopção de curso, transferência externa e transferência interna.

percepção dos diretores, os quais ressaltaram que o crescimento e o salto de qualidade para os *campi* a partir do REUNI é notório. Conclui-se também que a expansão foi alinhada ao desenvolvimento social e econômico (SILVA; FREITAS; LINS, 2013), pois a UFT procurou atender determinadas demandas de formação para o Estado, inclusive, a percepção da maioria dos entrevistados é de que os egressos terão boa inserção no mercado de trabalho.

O tripé institucional, ensino, pesquisa e extensão está fragmentado. Cada vertente possui suas dificuldades. O ensino, principalmente no ciclo comum, é complicado em função do baixo nível dos alunos, turmas grandes e sobrecarga de trabalho docente. Há também déficit no quantitativo de docentes em alguns colegiados. Todos esses fatores aproximam-se do que Mancebo, Vale e Martins (2015), Lima (2013), Sguissardi e Silva Jr (2012), Léda e Mancebo (2009) denomina de precarização ou intensificação do trabalho docente.

A pesquisa ainda é incipiente e isolada. Sua maximização depende da melhoria da qualificação do quadro docente. Atualmente menos de cinquenta por cento são doutores e, de criação de programa de pós-graduação, atualmente só há na área de biotecnologia, além da melhoria substancial na estrutura laboratorial, principalmente na entrega dos laboratórios pactuados no plano de metas e que até hoje não foram entregues. Há também práticas de extensão, embora seja a vertente menos explorada.

Contudo, considerando o lapso temporal de criação desses cursos e da própria universidade, a crise econômica e política que atravessa o país, assim como os esforços individuais dos docentes e da própria instituição em improvisar estruturas que possibilitem a prática de pesquisas, não se pode afirmar que o REUNI na UFT possibilitou apenas o ensino, conforme pregada por alguns autores (MENDONÇA SILVA, 2013; TONEGUTTI; MARTINEZ, 2009; LÉDA; MANCEBO, 2009; ARAÚJO; PINHIERO, 2010; LIMA, 2013). Quanto a isso, vários entrevistados, principalmente entre os diretores, ressaltaram que muitos programas de pós-graduação foram fortalecidos com a chegada de professores do REUNI.

O programa proporcionou expansão, mas com insuficiência de estrutura física (MEDONÇA SILVA, 2013; MACENBO; VALE; MARTINS, 2015) e sem contrapartida financeira no mesmo patamar do crescimento (SANTOS, 2009; LIMA MARQUES; SILVA, 2009; LÉDA; MANCEBO, 2009; CARVALO, 2014; MANCEBO, VALE; MARTINS, 2015; LIMA, 2013). Os gestores de todas as categorias consideram que principalmente a parte laboratorial dos cursos carece de muitas melhorias. Em todos os itens avaliados na parte de infraestrutura física apenas as salas de aulas estão no nível adequado de acordo com os entrevistados.

As taxas de egressos desses cursos são baixas, o que representa de certa forma uma utopia à meta do programa de formar noventa por cento dos ingressantes. Meta que não

condiz com os padrões de qualidade (TONEGUUTTI; MARTINEZ, 2009) ou com a realidade educacional brasileira. Em relação à inovação, a UFT está compreendida dentro das universidades que ofereceram proposta com componentes de inovação (BORGES; AQUINO, 2012), embora, desde a sua concepção, os bacharelados interdisciplinares foram descartados. Contudo, o componente de inovação ficou mais no plano teórico. Mesmo havendo uma formação conjunta, têm-se poucas atividades interdisciplinares e a maioria dos entrevistados consideram que as tecnologias de apoio à aprendizagem e as metodologias de ensino – aprendizagem são tradicionais.

No contexto geral, pode-se afirmar que o programa recebeu influências das reformas processadas tanto a nível internacional, a exemplo de Bolonha (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008), como do contexto interno, a exemplo da reforma administrativa do Estado (FONSECA, 2009; LIMA, 2013). Contudo, em relação ao contrato de gestão, muito do que foi pactuado não foi cumprido, principalmente em relação à infraestrutura física e ações institucionalizadas no combate à evasão, deixando esta última, praticamente a cargo da política de assistência estudantil do PNAES.

Em relação à visão geral dos entrevistados sobre o programa, os resultados reforçam o preconizado por Santos (2009), Prestes, Jezine e Scocuglia (2012) de que o REUNI foi e continua sendo objeto de discussão, aprovação e desentendimentos. Mesmo os entrevistados que deram mais destaques aos aspectos negativos do programa, visualizam aspectos positivos e os que defenderam o programa também visualizam aspectos negativos. Considerando a magnitude do REUNI e o tamanho da expansão que ele proporcionou na UFT, os posicionamentos divergentes são normais, o que de certa forma é positivo quanto ao aprendizado institucional.

Portanto, os resultados apresentados demonstram que no caso da UFT, o REUNI foi uma política de expansão exitosa sob o ponto de vista da democratização do acesso, incompleta sob o ponto de vista da infraestrutura física e refutada sob o ponto de vista da reestruturação. Contudo, deve-se ressaltar que dentro do lapso existencial da UFT, o REUNI com certeza foi e é o maior caso de possibilidades de aprendizado institucional, considerando os aspectos administrativos e de gestão, acadêmicos e pedagógicos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se debruçou sobre a maior política do governo federal para ampliar o acesso nas universidades federais na primeira década deste século, o REUNI. O caso estudado especificamente foi o da Universidade Federal do Tocantins – UFT. O ponto inicial de partida derivou-se da seguinte pergunta: de que forma ocorreu a implantação do programa na Universidade Federal do Tocantins e como estão sendo trabalhadas as suas diretrizes?

A partir desta problemática procurou-se atender dois objetivos gerais. Primeiro, compreender o processo de implantação do programa REUNI na Universidade Federal do Tocantins. Segundo, verificar a partir da visão dos gestores como estão sendo trabalhadas as suas diretrizes. Para o alcance do primeiro, foram entrevistados o ex-reitor da universidade e a ex-pró reitora de graduação, bem como, análise do plano de metas que a instituição apresentou ao Ministério da Educação como condição de adesão.

O REUNI na UFT foi implantado de forma democrática e pacífica, respeitando as decisões dos conselhos diretores de cada *campus*. Foram realizados debates com a comunidade acadêmica e transferida a responsabilidade de adesão a cada *campus*, bem como, em quais aspectos deveria se concentrar a ampliação e reestruturação. Essa metodologia permitiu que dos sete *campi* da instituição apenas os três maiores (Palmas, Araguaína e Gurupi) optassem por participar. As escolhas dos cursos se deram em função do desenvolvimento local e regional, novas formações para o Estado e democratização do acesso. No contexto nacional, a UFT foi a primeira universidade a submeter seu plano de reestruturação e expansão na primeira chamada em 2007, e começou a receber os recursos ainda no ano de 2008.

Para o alcance do segundo objetivo geral foram entrevistados os diretores dos *campi* que aderiram ao programa e treze coordenadores dos cursos criados a partir dessa política de expansão. Foram analisados também documentos da secretaria acadêmica quanto a ingressantes, evasão, mobilidade, egressos e documentos do setor de recursos humanos quanto à quantidade de docentes, qualificação e regime de trabalho, além do próprio plano de metas da UFT.

Foram analisados também a formação em ciclos, inovação curricular, novas tecnologias de apoio à aprendizagem e metodologias de ensino aprendizagem, acesso dos egressos ao mercado e infraestrutura física alocadas para atendimentos dos cursos. Conclui-se que os gestores não estão trabalhando todas essas diretrizes no contexto dos cursos. Praticamente, tem-se feito uma gestão desconsiderando o impacto que essas diretrizes trazem para a qualidade dos cursos.

O primeiro objetivo específico consistiu em apresentar e analisar o plano de expansão que a UFT apresentou no contrato estabelecido com o Ministério. A apresentação das principais metas e diretrizes foram realizadas no referencial teórico na parte específica sobre o tema. As análises de como se deram o cumprimento desse contrato de gestão estão distribuídas por todas as categorias. Cumpriram-se poucas metas nele contidas, embora a principal, expansão do acesso tenha sido atingida com a criação dos 14 cursos.

O segundo objetivo específico concentrou-se em examinar as percepções dos gestores envolvidos diretamente com os cursos que foram criados. Esse objetivo foi cumprido a partir das entrevistas com os treze coordenadores de cursos, quatro diretores de *campi* e a pró-reitora de graduação. A percepção geral dos entrevistados sobre o programa é dualista. Reconhecem-se os ganhos que ele proporcionou para a UFT, mas reconhecem-se também os inúmeros problemas que o formato da expansão tem causado, comprometendo de certa forma a qualidade desses cursos.

O penúltimo objetivo específico buscou analisar o processo de atendimento das diretrizes e metas do programa. Neste sentido, diretrizes como expansão do acesso, mobilidade estudantil e inovação curricular a partir da formação em ciclo têm sido atendidas. Embora, das mil vagas ofertadas anualmente, vem-se reduzindo significativamente o número de ingressantes, muitos cursos têm perdido atratividade e corre-se o risco de tornarem, sobretudo, a estrutura humana (docentes) subaproveitadas.

A mobilidade tem sido baixa, pois embora represente uma boa alternativa para o percurso estudantil, ela também representa uma forma de evasão, por isso, a baixa mobilidade é um fator positivo para os cursos. A formação em ciclo tem trazido muitos problemas, principalmente ao ensino no ciclo comum. Ainda em relação à formação conjunta, quanto à economia de recursos, tem sido alcançada, mas quanto à principal bandeira, a prática da interdisciplinaridade, não tem havido muitos avanços, falta acima de tudo, diálogo entre os colegiados.

Diretrizes como evasão, novas tecnologias de apoio à aprendizagem e novas metodologias de ensino aprendizagem têm sido desconsideradas. Quanto à evasão, especificamente nos cursos, a maioria está com índices acima da média nacional, principalmente se considerarmos a evasão nas instituições federais de Ensino Superior. A média geral dos quatorze cursos está no mesmo patamar das instituições privadas, embora, alguns estejam acima da média daquelas instituições, há inclusive, seis cursos com evasão acima dos trinta por cento.

Não há política a nível de colegiado, *campus* ou institucional que de fato trabalhe essa questão considerando os seus números. O que se tem são os recursos do PNAES que são

destinados praticamente a questões assistenciais, combatendo apenas uma das formas de evasão, as dificuldades financeiras dos alunos, mas como se sabe, são inúmeros os fatores geradores de evasão. Os comitês de apoio psicopedagógicos compostos por psicólogos e pedagogos prometidos no contrato de gestão, que atuariam no combate à evasão, não foram criados. Os fatores mais preocupantes desses cursos certamente são os índices de evasão que combinados com a progressiva perda de atratividade podem tornar alguns desses cursos onerosos sobre o ponto de vista custo-benefício.

O uso de novas tecnologias tem sido incipiente, praticamente não há tecnologias que possam ser consideradas inovadoras. Quanto às metodologias, a grande maioria dos entrevistados considerou que são tradicionais, com exceção das áreas da saúde que pela própria concepção desses cursos têm tido uma aproximação com o campo de atuação profissional desde o início da formação do estudante. O número de egressos tem sido pequeno, basicamente por dois fatores: altos índices de evasão e retenção. Os entrevistados são unânimes em considerar o baixo nível dos alunos quando entram na universidade, principalmente porque o REUNI absorve um alunado trabalhador advindo na sua maioria da escola pública. A tendência é reduzir mais ainda o número de egressos devido à redução de ingressantes e a manutenção dos problemas relativos à retenção e evasão.

O tripé institucional, ensino, pesquisa e extensão possui também as suas problemáticas. No ensino os problemas se concentram mais no ciclo básico, momento de aprendizado que em alguns núcleos se dá a partir da junção de três cursos na mesma sala de aula. Há também o baixo nível dos alunos conforme já destacado. É no primeiro ciclo de formação que se concentra os principais problemas com retenção, evasão e atenção aos alunos. A extensão e a pesquisa se dão de forma fragmentada. No caso da pesquisa, falta estrutura laboratorial, programas de pós-graduação e melhorar a qualificação do quadro docente, pois a maioria ainda é composta por mestres. Contudo, é preciso ressaltar que são cursos relativamente novos e que a consolidação, principalmente a criação de programas de pós-graduação, tende a melhorar com o passar do tempo.

A infraestrutura física pactuada no contrato ainda não foi completamente atendida, pois faltam os laboratórios. Embora as salas de aulas estejam num padrão adequado, a falta de estrutura laboratorial tem dificultado muito a formação prática nesses cursos e o desenvolvimento de pesquisas. Há laboratórios multiusos, improvisados e emprestados, contudo a falta de laboratórios foi considerada pelos entrevistados como um dos maiores problemas do REUNI na UFT. Outras dificuldades estruturais são acessibilidade e falta de espaço fora da sala de aula para o professor. Todas essas dificuldades estruturais impactam na

qualidade desses cursos e geram também uma dificuldade de fixação do docente, principalmente nos *campi* do interior.

O último objetivo específico consistiu na verificação *in loco* das condições estruturais dos cursos. A verificação foi realizada durante a pesquisa de campo. Estivemos nos ambientes de sala de aula, espaços concedidos aos docentes, bibliotecas, laboratórios e nos espaços de mobilidade. A constatação *in loco* está alinhada com as falas dos entrevistados que de fato tem havido um avanço nas melhorias estruturais, mas muito ainda precisa avançar. Embora a implementação da infraestrutura seja complexa é preciso melhorar o planejamento das expansões físicas, uma vez que há muita obra parada. Contudo é preciso considerar que muitas demandas não têm sido atendidas em função das restrições financeiras envolvendo o serviço público como um todo.

Este trabalho adotou três pressupostos. O primeiro partiu da premissa de que o REUNI foi importante para consolidação da instituição e para o fortalecimento da estrutura *multicampi*. Consideramos que os resultados apontam para a validação dessa premissa. Embora o programa esteja envolto com muitos problemas, os resultados que ele proporcionou certamente levou a UFT a outro patamar, e essa é a percepção dos entrevistados. A UFT funcionava apenas há cinco anos quando aderiu ao programa e possuía 28 cursos presenciais de graduação e 390 professores efetivos, embora, o total de docentes fosse mais de 700. Entre os docentes efetivos, havia apenas 140 doutores e 250 mestres. Com o REUNI, a UFT criou 14 cursos presenciais de graduação, ofertou 1.000 vagas anuais para ingressos, ampliou a estrutura física e contratou 238 professores, sendo atualmente 107 doutores e 115 mestres.

Essa expansão possibilitou que o *campus* de Palmas aumentasse na época sessenta por cento os cursos de graduação e possui atualmente 132 professores nesses cursos, sendo 47 doutores e 71 mestres. Araguaína e Gurupi dobraram os cursos de graduação e possuem atualmente 40 docentes (Gurupi) sendo 26 doutores e 12 mestres e 66 docentes (Araguaína) sendo 34 doutores e 32 mestres. Além do mais, 85,29% do quadro docente está no regime de trabalho de dedicação exclusiva, portanto, considera-se o primeiro pressuposto confirmado.

O segundo pressuposto foi firmado na ideia que havia divergências significativas entre as percepções dos coordenadores de cursos e dos diretores de *campi*. Houve mais convergências que divergências. Nas três categorias de análises, as diferenças são pontuais. Um dos diretores considera que a responsabilidade pelo combate à evasão cabe aos colegiados, da mesma forma, a maior dificuldade para uma atuação interdisciplinar reside na própria resistência do docente.

Em termos de infraestrutura física, embora reconheça os problemas, principalmente relativos à laboratórios, alguns diretores também reconhecem que a atual infraestrutura não é

empecilho para cumprir os PPCs dos cursos. Quanto à visão geral sobre o programa, a visão tanto de diretores quanto de coordenadores é dualista. Reconhecem-se tanto as dificuldades quanto os ganhos que ele proporcionou, portanto, a maioria das opiniões são favoráveis. Diante das convergências entre os atores, consideramos esse pressuposto refutado.

O terceiro pressuposto partiu da premissa de que a UFT afastou-se de algumas diretrizes do programa. Esse pressuposto também foi confirmado nos resultados. Na verdade, o REUNI na UFT foi um programa de expansão e não de reestruturação. Embora haja uma inovação concebida a partir da formação conjunta e também o fato da universidade ter rechaçado os bacharelados interdisciplinares desde o início, muitas das ideias e diretrizes defendidas na proposta foram deixadas de lado. Dá-se como exemplo que a evasão é altíssima, não há interdisciplinaridade real, novas metodologias ou tecnologias de ensino aprendizagem e a própria infraestrutura física prometida ainda não foi entregue completamente.

Portanto, conclui-se que o REUNI na UFT foi um programa muito exitoso sob o ponto de vista da expansão, democratização do acesso, atendimento de demandas por novas formações para o Estado, fortaleceu as licenciaturas que vão impactar na educação básica e as engenharias que cumprirão um papel importante num Estado ainda em desenvolvimento e da melhoria do quadro docente. Contudo, tem sido um programa problemático sob o aspecto da infraestrutura física, principalmente, a laboratorial, e foi um programa refutado sob o aspecto da reestruturação. As inovações por ele propagadas têm sido muito incipientes e pouco avançou para além das concepções teóricas.

Este trabalho possui algumas limitações. Ao adotar o estudo de caso envolvendo a criação de 14 cursos e uma série de diretrizes, não foi possível aprofundar nas especificidades de cada curso ou diretriz. Diretrizes como evasão, interdisciplinaridade, mobilidade estudantil, interiorização do acesso, poderá ser isoladamente tema de dissertação de mestrado e que neste trabalho são abordadas de forma genérica. A seguir, expõem-se as principais limitações:

- Buscou-se compreender o processo de implantação do programa na UFT e obter uma visão geral de como suas diretrizes estão sendo trabalhadas na perspectiva apenas dos gestores, por outro lado, atores como professores, alunos, egressos e ex-alunos evadidos não foram ouvidos, mas que certamente dariam um novo olhar ou tornariam as análises sobre os mesmos fatores muito mais enriquecedoras.
- A constatação da redução do número de ingressantes não tiveram suas causas investigadas.

- Não foi feito o processo de comparação entre os *campi* que aderiram e os que não aderiram para se ter uma dimensão melhor dos ganhos proporcionados por essa política.
- A visão dos demais atores (alunos, professores e ex-alunos evadidos) sobre a evasão tornaria a análise mais profunda e fecunda.
- A visão dos professores sobre interdisciplinaridade tornaria a análise dessa vertente mais enriquecedora. Aumentaria principalmente as chances de se conhecer porque não há diálogos entre os cursos.
- Cada curso possui suas especificidades frente ao contexto local, regional e nacional e que não foi possível investigar mais detidamente sobre suas potencialidades ou limitações.
- O tratamento estatístico dos dados não é o foco do trabalho. O aporte dos dados documentais está num plano secundário de análise, servindo mais como pano de fundo das discussões com os atores.
- Há uma limitação típica do método estudo de caso que não permite generalização.
- Não foi feito o processo de comparação com outros estudos de casos sobre a implantação de política educacional em outras universidades federais, o que a literatura chama de cruzamento de casos. O processo de cruzamento de casos permite saber se determinadas especificidades do caso estudado existem em outros casos e com isso obtêm-se uma visão mais ampla.

As diretrizes analisadas podem ser fontes interessantes de novas investigações através de artigos científicos, dissertações de mestrado ou mesmo teses de doutorado. Portanto, sugere-se como alternativas para trabalhos futuros, os seguintes direcionamentos:

- Estudar na perspectiva dos alunos as causas dos altos índices de retenção;
- Aprofundar os estudos sobre as causas de evasão e as possíveis ações que possam minimizar esse grave problema acadêmico;
- Investigar as causas da progressiva perda de atratividades dos cursos;
- Realizar estudos quantitativos sobre o impacto da evasão no orçamento da instituição e as perdas sociais que ela provoca;
- Realizar estudos quantitativos sobre a manutenção dos cursos verso custo-benefício e encontrar um ponto de equilíbrio nessa relação;
- Aprofundar os estudos sobre interdisciplinaridade nos núcleos dos cursos a partir da perspectiva docente;

- Realizar estudos que permitam projetar a viabilidade dos cursos no longo prazo, principalmente frente ao desenvolvimento local e regional;
- Buscar traduzir o impacto da política de democratização do acesso nas cidades do interior e na vida do alunado carente.

A partir dos resultados deste trabalho é possível afirmar que há um grande desafio para os gestores da UFT, principalmente para fortalecer o que vem dando certo e corrigir as distorções e problemas que acabam por impactar negativamente a qualidade dos cursos. Esses desafios compreendem as esferas pedagógica, acadêmica e administrativa. Deixa-se como sugestões aos gestores as seguintes recomendações:

- Melhorar as condições estruturais dos cursos, principalmente a estrutura laboratorial, acessibilidade e aumentar os espaços aos professores. A melhoria da estrutura laboratorial vai possibilitar melhor cumprimento dos PPCs no que diz respeito às aulas práticas e maximizar as pesquisas. A acessibilidade, além de ser uma exigência legal, é uma condição de dignidade da pessoa humana, portanto, deve-se concentrar esforços no sentido de minimizar esse grave problema institucional que afeta a comunidade acadêmica como um todo, principalmente os portadores de necessidades especiais. Aumentar os espaços ao docente também é fundamental para fixar o professor na cotidianidade da vida acadêmica e aumentar a possibilidade dele dispensar uma atenção extraclasse aos alunos, principalmente os mais vulneráveis, contribuindo para o combate a retenção e evasão.
- As atividades de extensão devem ser pensadas e realizadas como fruto de uma política institucional e não apenas como ações fragmentadas.
- Deve-se buscar fortalecer as pesquisas; embora se trate de cursos relativamente novos, há muito potencial no longo prazo, mas que passa necessariamente por duas ações chaves. Primeira, fortalecer os programas de qualificação do quadro docente, embora, essa tem sido uma política visível da instituição, menos de cinquenta por cento dos professores são doutores. Segunda, criar programas de pós-graduação (mestrados), que depende eminentemente da primeira ação. Atualmente, entre os 14 cursos, apenas engenharia de Bioprocessos e biotecnologia possui um programa de mestrado na área.
- Fortalecer a interdisciplinaridade como política acadêmica. Atualmente deixa-se apenas a boa vontade dos docentes, o que não vem surtindo muito efeito. O fortalecimento da interdisciplinaridade além do ganho de qualidade na formação, poderá permitir a criação de programas de pós-graduação por núcleo, como é no ensino, e com isso, otimizar os recursos materiais e acima de tudo, consegue-se formar o quantitativo mínimo de doutores para o funcionamento do programa.

- A gestão superior da universidade precisa discutir com os colegiados como proceder para fortalecer a formação conjunta naqueles núcleos que não querem a separação e como viabilizar o consenso nos núcleos que pregam a separação. Deve-se considerar que havendo o real interesse de alguns núcleos em separarem-se, é preciso construir um diálogo em torno disso, uma vez que deixando esses cursos agrupados de forma forçosa poderá ser mais prejudicial que separá-los.
- O programa analisado trouxe para as universidades federais uma realidade que por muito tempo ela não conhecia: a realidade da educação pública nos níveis básico e médio. Por um lado, as políticas de democratização do acesso do qual o REUNI é fruto, tem tornado real o sonho de muitos alunos quanto ao ingresso numa universidade pública federal, por outro, o baixo nível que eles entram não tem permitido que muitos avancem durante o curso, daí, tem-se um problema grave que é a retenção. Essa realidade não pode ser desconsiderada pela universidade, bem como, não pode ficar apenas a cargo dos programas de monitorias. É preciso dialogar com a comunidade acadêmica e buscar maneiras eficazes para minimizar essa situação.
- A universidade precisa divulgar melhor seus cursos, principalmente nos polos dos *campi*. Os resultados mostraram que tem havido uma progressiva perda de atratividade da maioria dos cursos, principalmente os de baixa demanda. Uma alternativa que inclusive já vem sendo adotada em Araguaína é divulgar através de palestras nas escolas. Mostrar o que é o curso, suas potencialidades, suas áreas de atuação e com isso tem-se a possibilidade de atrair mais interessados. É preciso permitir que os alunos do Ensino Médio saibam o que de fato o *campus* universitário oferece em termos de alternativas de carreira, mesmo que depois do SISU esse marketing local possa ter sua eficácia reduzida.
- A universidade como um todo (reitoria, *campus* e colegiados) deve-se congrega esforços para combater a evasão. Conforme demonstrado nos resultados, os índices estão elevados, é uma realidade que corrói a eficácia das políticas de acesso e, portanto, deve-se institucionalizar as ações que possam ao menos minimizar esses índices. Cursos com evasão acima de trinta por cento devem receber atenção especial, caso contrário, corre-se o risco de serem cursos que não cumprirão com a missão para os quais foram criados.
- Sugere-se criar grupos de trabalhos por área temática. Com isso, analisa-se cada vertente dos problemas administrativos, de infraestrutura física, pedagógica e acadêmica de forma específica e com a participação de grupos diretamente relacionados a cada área.

Diante desse cenário acadêmico, pedagógico e de gestão administrativa, pode-se concluir que o REUNI tem possibilitado a nível de colegiados, *campi* e de universidade um aprendizado importante. Há também muitas outras possibilidades, afinal, o programa foi implantado, mas o resultado de sua implantação, principalmente os quatorze cursos, será uma realidade permanente na instituição e continuará sendo uma fonte de aprendizado e experiências institucionais.

REFERÊNCIAS

- AGGIO, Alberto; BARBOSA, Aguinaldo de Sousa; COELHO, Hercídia Mara Facuri. **Política e sociedade no Brasil** (1930-1964). Annablume, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?isbn=8574192422>. Acesso em: 10. Mar. 2015.
- ALENCAR, Edgar. **Pesquisa em turismo**. Lavras: UFLA/FAEPE, 2007.
- ANDES-SN. **Dossiê Nacional**. Revista Andes Especial, 2013. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-1965703512.pdf>. Acesso em: 20. Ago. 2014.
- ANDRADE, Diego César Terra de et al. A gestão pública e o REUNI: entre o social e o gerencial. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 9, Iss 2, p. 154-170, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/handle/1/203>. Acesso em: 20. Jul. 2014.
- ARANHA, Antônia Vitória; PENA, Carolina Silva; RIBEIRO, Sérgio Henrique Rodrigues. Programas de Inclusão na UFMG: O efeito do bônus e do REUNI nos quatros primeiros anos de vigência: um estudo de caso sobre acesso e permanência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 28, n 04, p. 317-345, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n4/13.pdf>. Acesso em: 04. Mar. 2015.
- ARAÚJO, Cristiane Belo de; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos. O REUNI na opinião dos gestores de uma universidade pública. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 3, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000300013&lang=pt. Acesso em: 19. Ago. 2014.
- ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de; PINHEIRO, Helano Diógenes. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 647-668. Dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a02.pdf>. Acesso em: 04. Mar. 2015.
- ARRUDA, Ana Lúcia Borba de. Políticas da educação superior no Brasil: expansão e democratização: um debate contemporâneo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 3, n. 2, 2011. Disponível em: <http://www.biblionline.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/9661>. Acesso em: 07. Abr. 2015.
- BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: Uma discussão bibliográfica. 2010. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a07v16n2>. Acesso em: 07. Mar. 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por. Luís Antero Relo e Augusto Pinheiro. 70.ed. Presse Universitaires de France, 1977.
- BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. São Paulo, 1994.
- BERCHEM, Theodor. The university as an agora—based on cultural and academic values. **Higher Education in Europe**, v. 31, n. 4, p. 395-398, 2006.

BIANCHETTI, Lucídio. O processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 110, p. 263-285, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/14.pdf>. Acesso em: 21. Jun. 2015.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernandez. Educação superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do REUNI: avanços e controvérsias. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 22, n. 39, p. 117-137. Jan/Abr. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S19811062012000100008&lng=e&nrm=iso. Acesso em: 12. Ago. 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto-Lei nº 19.851, de 11 de Abril de 1931. **Dispõe sobre o estatuto das universidades brasileiras**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03. Fev. 2015.

BRASIL. MEC. **Diretrizes gerais do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais**. Brasília: MEC, ago. 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 19. Jul. 2014.

BRASIL. MEC. **Sistema e-MEC**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/> Acesso em: 13. Fev. 2015.

BRASIL. MEC. SESU. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 - 2014**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16762&Itemid. Acesso em: 28. Fev. 2015.

BRASIL. MEC. **Análise sobre a expansão das universidades federais**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12386&Itemid. Acesso em: 23. Jul. 2014.

BRASIL. MEC. CNE. **Parecer CNE/CP nº 2/2015**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31. Dez. 2015.

BRASIL. Planalto. **Constituição da república federativa do Brasil de 1998**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompliado.htm. Acesso em: 15. Jun. 2014

BRASIL. Planalto. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais: REUNI**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 19. Jul. 2014.

BRASIL. Planalto. Decreto nº 5.296, de 2 de Dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 28. Dez. 2015.

BRASIL. Planalto. Decreto nº 6.094, de 24 de Abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do plano de metas e compromisso todos pela educação.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 03. Fev. 2015.

BRASIL. Planalto. Decreto nº 7.234, de 19 de Julho de 2010. **Dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil – PNAES.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 03. Fev. 2015.

BRASIL. Planalto. Lei 10.032, de 23 de Outubro de 2000. **Autoriza o poder executivo a instituir a fundação universidade federal do Tocantins.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10032.htm. Acesso em: 03. Fev. 2015.

BRASIL. Planalto. Lei 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. **Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 02. Fev. 2015.

BRASIL. Planalto. Lei 13.005, de 25 de Julho de 2014. **Aprova o plano nacional de educação – PNE e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 02. Fev. 2015.

BRASIL. Planalto. Lei 11.096, de 13 de Janeiro de 2005. **Institui o programa universidade para todos – PROUNI.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acesso em: 02. Fev. 2015.

BRASIL. Planalto. Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26. Jan. 2015.

BRASIL. Planalto. Lei 10.098, de 19 de Dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 28. Dez. 2015.

BRASIL. Planalto. Lei 10.048, de 8 de Novembro de 2000. **Dá prioridades de atendimento às pessoas que específica, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10048.htm. Acesso em: 28. Dez. 2015.

BRASIL. Planalto. Lei 10.861, de 14 de Abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 28. Dez. 2015.

BRASIL. UFT. **Plano de reestruturação da universidade federal do Tocantins.** Disponível em: download.uft.edu.br/?d=212b2389-75cf-4867-bd5e-c81e45f8155:reuni_uft._uft._1707.pdf. Acesso em: 17. Set. 2014.

BRASIL. UFT. **Resolução do conselho universitário – CONSUNI**, nº 14. 2007. Dispõe sobre a proposta da UFT para o REUNI. Disponível em: http://download.uft.edu.br/?d=cf5bb38e-e6e4-4f5b-9c68-13eb771ac6d7;1.0:2007_consuni_n_14_2007_reuni_2147.pdf. Acesso em: 21. Ago. 2014.

BRASIL. UFT. **Resolução do conselho universitário – CONSUNI**, nº 04.2008. Dispõe sobre a solicitação de alteração na proposta da UFT para o REUNI no que diz respeito à substituição do curso de farmácia pelo curso de nutrição, no campus de Palmas. Disponível em: http://download.uft.edu.br/?d=293a5c6a-a8ca-4fb1-9f60-e11bfda48344;1.0:2008_consuni_n_02_2008_alteracao_reuni_2148.pdf. Acesso em: 21. Ago. 2014.

BRASIL. UFT. **Resolução do conselho de ensino, pesquisa e extensão – CONSEPE**, nº 22.2010. Dispõe sobre a normativa complementar ao regimento acadêmico da UFT para o 1º ciclo dos cursos interdisciplinares do REUNI. Disponível em: http://download.uft.edu.br/?d=bec4b6a8-b4f0-4e32-9286-656ed7ddc793;1.0:22_2010_normativa_complementar_ao_reuni_3577.pdf. Acesso em: 21. Ago. 2014.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro 34(4), p. 55-72, 2000. Disponível em: http://www.bresserpereira.org.br/papers/2000/608-RefGerencial_1995-RAP.pdf. Acesso em: 02. Jun. 2014.

_____. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público**, 50(4), p. 5-30, 1999. Disponível em: <http://seer.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/354>. Acesso em: 02. Jun. 2014.

_____. Uma reforma gerencial da administração pública no Brasil. **Revista do Serviço Público**, ano 49, n. 1, p. 5-42, 1998. Disponível em: <http://seer.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/360/365>. Acesso em: 02. Jun. 2014.

_____. Estratégia e estrutura para um novo Estado. **Revista de Economia Política**, v. 17, n. 3, p. 24-38, 1997. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/handle/1/817/9texto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02. Jun. 2014.

_____. Réplica: comparação impossível. **Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 1, p. 50, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v45n1/v45n1a06.pdf>. Acesso em: 29. Jul. 2015.

CANÇADO, Airton Cardoso. **Fundamentos teóricos da gestão social**. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2011.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea, p. 125-139, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT11-2337--Int.pdf>. Acesso em: 06. Jul. 2015.

_____. Política para a educação superior no governo Lula expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 58, p. 209-244, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n58/a10n58.pdf>. Acesso em: 19. Ago. 2014.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; PEREIRA, Raphael Lacerda de Alencar. Contratualização no ensino superior: um estudo à luz da nova gestão pública. **Acta Scientiarum. Education**, v. 36, n. 2, p. 287-296, 2014. Disponível em: <http://educem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/22120>. Acesso em: 07. Abr. 2015.

CIPPITANI, Roberto; GATT, Suzanne. Legal developments and problems of the Bologna Process within the European higher education area and European integration. **Higher Education in Europe**, v. 34, n. 3-4, p. 385-397, 2009.

COIMBRA, José de Ávila Aguiar. Considerações sobre a interdisciplinaridade. **Interdisciplinaridade em ciências ambientais**, v. 1, 2000. Disponível em: <http://www.ft.unicamp.br/vitor/processo-seletivo-2014/texto-avila.pdf>. Acesso em: 07. Mar. 2016.

COSTA, Danilo de Melo et al. Aspectos da reestruturação das universidades federais por meio do REUNI – um estudo no Estado de Santa Catarina. **Rev. Gual**, Florianópolis, edição especial, p. 01-24, 2011. Disponível em: <https://www.rbcdh.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2011v4nespp01>. Acesso em: 12. Ago. 2014.

COSTA, Danilo de Melo; COSTA, Alexandre Marino; BARBOSA, Francisco Vidal. Financiamento público e expansão da educação superior federal no Brasil: o REUNI e as perspectivas para o REUNI 2. **Rev. Gual**, Florianópolis, v.6, n. 1, p. 106-127, jan. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/25777>. Acesso em: 20. Jul. 2014.

COSTA et al. **Dilemas da Educação Brasileira em Tempos de Globalização Neoliberal: entre o público e o privado**. Organizado por: Vera Maria Vidal Peroni; Vera Lúcia Bazzo; Ludimar Pegoraro. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 809-829, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0928100.pdf>. Acesso em: 07. Ago. 2015.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. – 1.ed. – 7. Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2009.

DEUS, Maria Alba Pereira de. **Reforma da educação superior e gestão das universidades federais: o planejamento institucional na universidade federal de Viçosa**. Tese de Doutorado, 2008. Disponível em: <http://www.ppg-educacao.uff.br/novo/index.php/component/k2/item/46-reforma-da-educacao-superior-e-gestao-das-universidades-federais-o-planejamento-institucional-na-universidade-federal-de-vicosa>. Acesso em: 09. Jul. 2015.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Administração pública e políticas públicas. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro 45(3). p. 813-836, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v45n3/11.pdf>. Acesso em: 02. Jun. 2014.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>. Acesso em: 12. Ago. 2014.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes, Campinas**, v. 29, n. 78, p. 153-177, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02.pdf>. Acesso em: 15. Abr. 2015.

FREITAS, Leana Oliveira; SANTOS, Gabrielle. Ensino superior público brasileiro: acesso e permanência no contexto de expansão. **Argumentum**, v. 6, n. 2, p. 182-200, 2014. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4949695>. Acesso em: 07. Abr. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes**, p. 25-49, 1995. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/viewArticle/4143>. Acesso em: 07.03.2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. – 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GISI, Maria Lourdes. A Educação Superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Diálogo Educacional, Curitiba**, v. 6, n. 17, p. 97-112, 2006. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em: 07. Mar. 2016

HANSEN, Gilvan Luiz et al. Mudança estrutural da esfera pública: cinquenta anos de um texto atual e multifacetado. **Problemata-Revista Internacional de Filosofia**, v. 3, n. 2, p. 101-126, 2012. Disponível em: <http://www.okara.ufpb.br/ojs2/index.php/problemata/article/view/14956>. Acesso em: 07. Abr. 2015.

INEP. **Censo da educação superior 2013**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/> Acesso em: 14. Fev. 2015.

INEP. **Censo da educação superior 2012 – resumo técnico**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/> Acesso em: 17. Fev. 2015.

INEP. **Censo da educação superior 2011 – resumo técnico**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/> Acesso em: 14. Fev. 2015.

INEP. **Censo da educação superior – evolução 1980 - 1998**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/> Acesso em: 05. Mar. 2015.

INEP. **Censo da educação superior – evolução 1991 - 2007**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/> Acesso em: 13. Fev. 2015.

JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças Pôrto. **Entre comunicação e educação: o processo de Bolonha e as ações formativas em cursos de comunicação social/jornalismo em Portugal**.

Tese de doutorado, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12911>. Acesso em: 12. Jun. 2015.

KOGLIN, João Carlos de Oliveira; NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Proposta de avaliação econômico-financeira do programa de reestruturação e expansão das universidades federais brasileiras na UFPEL. **Revista de Políticas Públicas**, v. 17, n. 1, 2014. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/1738>. Acesso em: 02. Mar. 2015.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 1, p. 49-64, jan/dez. 2009. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/8457/4922>. Acesso em: 18 jul. 2014.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Programa REUNI e os desafios para a formação profissional em serviço social. **Revista Katálisis**, v. 16, n. 2, p. 258-267, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v16n2/12.pdf>. Acesso em: 19. Ago. 2014.

LIMA, Antonio Bosco de; MARQUES, Mara Rúbia Alves; SILVA, Sarita Medina. Reforma e qualidade da educação no Brasil. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 9, n. 33e, 2009. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/index.php/histedbr/article/view/4060>. Acesso em: 09. Jul. 2015.

LIMA; Paulo Gomes. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n 1, p. 85-105, mar. 2013. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/06.pdf>. Acesso em: 12. Ago. 2014.

LIMA, Licínio C; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação, Campinas**, v. 13, n. 1, p. 7-36, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1>. Acesso em: 12. Ago. 2014.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Cadernos**, n. 25, 2012. Disponível em: http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf. Acesso em: 07. Mar. 2016.

LUGÃO, Ricardo Gandini et al. **Reforma universitária no Brasil: uma análise dos documentos oficiais e da produção científica sobre o REUNI-programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais**. 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/96929>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, 2015. Acesso em: 06.04.2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>. Acesso em: 06. Abr. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. -7. ed. -3. Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2010.

MATIAS-PEREIRA, José. Administração pública comparada: uma avaliação das reformas administrativas do Brasil, EUA e União Européia. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, 42(1). p. 61-82, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n1/a04v42n1>. Acesso em: 02. Jul. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia? **Saúde e Sociedade**, v. 3, n. 2, p. 42-63, 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v3n2/04.pdf>. Acesso em: 07. Mar. 2016.

MIZAEL, Glener Alvarenga et al. Análise do plano de desenvolvimento institucional das universidades federais do consórcio Sul-Sudeste de Minas Gerais. **Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro**, v. 47, n. 5, p. 1145-1164, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v47n5/a04v47n5.pdf>. Acesso em: 04. Mar. 2015.

MOREIRA, José Manuel; ALVES, André Azevedo. Gestão pública: entre a visão clássica da administração pública e o novo paradigma da governação pública. **Revista Enfoques**, v. VII n. 11, p. 11-36, 2009. Disponível em: <http://www.revistaenfoques.cl/index.php/revista-uno/article/view/161>. Acesso em: 02. Jul. 2014.

MORENO, Valter; SANTOS, Lucia H. A dos. Gestão do Conhecimento e redesenho de processos de negócio: proposta de uma metodologia integrada. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 17, n. 1, p. 203-230, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pci/v17n1/a12v17n1>. Acesso em: 17. Mar. 2015.

NASCIMENTO, Antônia Eunice de Jesus. **Avaliação de políticas públicas:** interface entre educação & gestão escolar. Organizado por: Edna Cristina do Prado e Elione Maria Nogueira Diógenes. Maceió: Edufal, 2011.

OSORIO, Héctor Hernán González. Notas e resenhas. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**. Curitiba, n. 82, p. 99-105, 1994. Disponível em: <http://www.ipardes.pr.gov.br/ojs/index.php/revistaparanaense/article/view/387/337>. Acesso em: 22. Jul. 2014.

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **Revista de Administração de Empresas**. v. 45. n. 1, p. 36-49. Jan/Mar. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v45n1/v45n1a05>. Acesso em: 29. Jul. 2015.

_____. Tréplica: comparação possível. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 1, p. 52-53, 2005. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v45n1/v45n1a07.pdf>. Acesso em: 29. Jul. 2015.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização? **Revista debates**, v. 4, n. 2, p. 10, 2010. Disponível em: <http://search.proquest.com/openview/b6b35940512777691d73b4112251088d/1?pq-origsite=gscholar>. Acesso em: 07. Abr. 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar. **Dilemas da educação Brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

POLYDORO, Soely AJ et al. Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. **PsicoUSF**, v. 6, n. 1, p. 11-17, 2001. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-82712001000100003&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 07. Mar. 2016.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em revista**, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/view/186>. Acesso em: 07. Mar. 2016.

PRESTES, Emília Maria da Trindade; JEZINE, Edineide; SCOCUGLIA, Afonso Celso. Democratização do ensino superior brasileiro: o caso da universidade federal da Paraíba. **Revista Lusófona de Educação**, n. 21, p. 199-218, 2012. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S1645-72502012000200011&script=sci_arttext&tlng=p. Acesso em: 06. Abr. 2015.

QUEIROZ, Fernanda Cristina Barbosa Pereira et al. Transformações no ensino superior brasileiro: análise das instituições privadas de ensino superior no compasso com as políticas públicas. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 349-370. Abr./Jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n79/09.pdf>. Acesso em: 12. Ago. 2014.

RIBEIRO, Elisa Antonia. As atuais políticas públicas de avaliação para a educação superior e os impactos na configuração do trabalho docente. **Avaliação, Campinas**, p. 299-316, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n2/02.pdf>. Acesso em: 15. Abr. 2015.

RIEG, Denise Luciana; ARAUJO-FILHO, Targino de. O uso das metodologias "planejamento estratégico situacional" e "mapeamento cognitivo" em uma situação concreta: o caso da pró-reitoria de extensão da UFSCar. **Gestão & produção**, v. 9, n. 2, p. 163-179, 2002. Disponível em: <http://www.repositorium.fsa.br:8080/repositorio/handle/10663/51>. Acesso em: 16. Mar. 2015.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 3, p. 723-747, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/10.pdf>. Acesso em: 04. Mar. 2015.

SALLUM Jr, Brasílio. Metamorfoses do Estado brasileiro no final do século XX. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, vol. 18 n. 52, p. 35-54, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n52/18065.pdf>. Acesso em: 27. Mai. 2014.

SANTOS, Boa Aventura de. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Bruno Lima Patrício dos. A representação do REUNI no debate do ensino superior enquanto direito. **Educação em Revista**, v. 10, n. 1, p. 29-44, 2009. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/ojs-2.4.5/index.php/educacaoemrevista/article/view/642>. Acesso em: 14. Abr. 2015.

SANTOS, Thiago Chagas; DA COSTA, Vinícius Mendes. Finanças públicas no Brasil: a recuperação de um debate. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2003-pop-0680.pdf>. Acesso em: 24. Nov. 2014.

SANTOS, Theotonio dos. O neoliberalismo como doutrina econômica. **Econômica**, v. 1, n. 1, p. 119-151, 1999. Disponível em: http://www.proppi.uff.br/revistaeconomica/sites/default/files/V.1_N.1_Theotonio_dos_Santos.pdf. Acesso em: 24. Nov. 2014.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, 43(2). p. 347-369, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v43n2/v43n2a04.pdf>. Acesso em: 02. Jun. 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. – 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR, João dos Reis. La forma y los motivos de la expansión de la educación superior pública en Brasil. **Revista de la educación superior**, v. 41, n. 162, p. 67-86, 2012. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602012000200004&script=sci_arttext. Acesso em: 06. Abr. 2015.

SILVA, Ana Maria; REAL, Giselle Cristina Martins. As configurações das políticas para a educação superior e as reformas do ensino superior brasileiro. **Revista Inter Ação**, v. 36, n. 1, p. 141-158, jan/jun. 2011. Disponível em: <http://h200137217135.ufg.br/index.php/interacao/article/view/15033>. Acesso em: 18 jul. 2014.

SILVA, Vera Lucia de Mendonca. Universidad Brasileña: Expansión y reforma de los sistemas. **Universidades**, v. 63, n. 57, p. 51-58, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331246007>. Acesso em: 07. Abr. 2015.

SILVA, Rosenildes Lacerda da; FREITAS, Florence Cavalcante Heber Pedreira de; LINS, Maria Teresa Gomes. A implantação do programa de reestruturação e expansão das universidades federais/REUNI: um estudo de caso. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 6, n. 4, p. 147-170, 2013. Disponível em: <https://www.rbcdh.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n4p147>. Acesso em: 07. Abr. 2015.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132>. Acesso em: 07. Mar. 2016.

SOUZA, Juliana Maciel de; WESCHENFELDER, Helena Corrêa; TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti. Expansão da educação superior no Brasil a partir do REUNI: o curso noturno de odontologia da universidade federal do Rio Grande do Sul. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 7, n. 1, p. 63-78, 2014. Disponível em: <https://www.rbcdh.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2014v7n1p63>. Acesso em: 07. Abr. 2015.

SOUSA, Eloisio Molin de. **Metodologias e analíticas qualitativas em pesquisa organizacional** [recurso eletrônico]: uma abordagem teórico-conceitual. Dados eletrônicos. Vitória: EDUFES, 2014.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**. 7ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545, 2008. Disponível: http://www.famam.com.br/admin/anexos/24-02-2015_05_09_36_.pdf. Acesso em: 07. Mar. 2016.

TONEGUTTI, Claudio Antônio; MARTINEZ, Milena. A universidade nova, o REUNI e a queda da universidade pública. **www.apufpr.org.br/artigo/2007, consultado em**, v. 10, 2009. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/Educacao-MII/Texto%209.pd>. Acesso em: 24. Jun. 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. - 6ª.ed.- São Paulo: Atlas, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. Tradução Daniel Grassi – 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada com os coordenadores de cursos – Palmas, Gurupi e Araguaína. As perguntas foram organizadas em categorias somente para efeito de análises. No momento da entrevista, não foi necessariamente seguida a ordem que está nos apêndices.

Categoria 01: diretrizes e metas do REUNI

1. Você conhece as diretrizes e metas do REUNI?
2. Na sua visão os projetos pedagógicos dos cursos do REUNI se diferenciam em relação a inovação curricular dos demais cursos tradicionais do *campus*?
3. Como você avalia a formação em ciclos, considerando a qualidade no primeiro e segundo ciclo?
4. Descreva as metodologias e as tecnologias de ensino aprendizagem utilizadas no curso!
5. Há cobranças por aprovação de alunos com a meta de formação em 90% e como você gerencia essa meta considerando as particularidades e a qualidade no curso?
6. Como estão os índices de evasão e permanência dos alunos?

Categoria 02: infraestrutura física e estrutura docente

7. Quais as condições estruturais dos cursos (sala de aula, biblioteca, laboratório, espaço físico ao docente, apoio com diárias e transportes, e acessibilidade)?
8. Avalie a qualidade e quantidade de docentes no seu curso.

Categoria 03: análise e visão geral

9. De forma geral qual sua opinião sobre o REUNI?
10. Quais as principais dificuldades e quais os aspectos positivos?
11. Como você avalia a inserção dos egressos no mercado de trabalho?
12. Em sua opinião como estão o ensino, pesquisa e extensão no curso?
13. Há mais alguma informação ou esclarecimento que o(a) senhor(a) gostaria de acrescentar?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada com os diretores dos *campi* de Palmas, Gurupi, Araguaína.

Categoria 01: diretrizes e metas do REUNI

1. Na sua visão, os projetos pedagógicos dos cursos do REUNI se diferenciam em relação à inovação curricular dos demais cursos do *campus*?
2. Qual sua visão sobre a formação em ciclos?
3. Como é trabalhada no *campus* a questão da evasão e permanência do aluno?

Categoria 02: infraestrutura física

4. Como você avalia as condições estruturais dos cursos do REUNI (salas de aulas, laboratórios, biblioteca, apoio administrativo como diárias e transportes, espaços de apoio aos professores e acessibilidade).

Categoria 03: análise e visão geral

5. Como você avalia a questão da qualidade nos cursos do REUNI considerando o ensino, pesquisa e extensão?
6. Como você avalia a implantação do REUNI considerando a estrutura Multi-Campi da UFT?
7. Como você avalia a inserção dos egressos no mercado de trabalho?
8. De forma geral qual é sua opinião sobre o REUNI e quais as principais dificuldades e aspectos positivos?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturada com à administração superior.

Categoria 01: diretrizes e metas do REUNI.

1. Como você avalia as condições estruturais dos cursos do REUNI?
2. Como a pró-reitoria de graduação trabalha a questão da evasão e da permanência do aluno?
3. Na sua visão, os projetos pedagógicos dos cursos do REUNI se diferenciam em relação a inovação curricular dos demais cursos do *campus*?
4. Qual sua visão sobre a formação em ciclos?

Categoria 02: análise e visão geral

5. Como você avalia a questão da qualidade nos cursos do REUNI considerando o ensino, pesquisa e extensão?
6. Como você avalia a implantação do REUNI considerando a estrutura *multicampi* da UFT?
7. Como você avalia a inserção dos egressos no mercado de trabalho?
8. De forma geral qual é sua opinião sobre o REUNI e quais as principais dificuldades e aspectos positivos?

Categoria 03: implantação do REUNI

9. Como se deu o processo de adesão ao REUNI e de elaboração do plano de metas da UFT?
10. Qual foi a principal motivação para se aderir ao REUNI?
11. Como você avalia o tempo de discussão e adesão ao REUNI?
12. Como se deu o processo de acompanhamento do programa por parte da universidade e por parte do MEC?
13. Na sua visão o REUNI cumpriu com o prometido na UFT?

APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido – entrevista.

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa intitulada “Os limites e as possibilidades do REUNI: um estudo de caso da experiência da UFT”, sob a responsabilidade do pesquisador Alessandro Mota Sobrinho. Esta pesquisa pretende compreender os impactos desse programa na estrutura organizacional da UFT e como os gestores percebem as metas e os desafios que foram impostos a partir da adesão da UFT ao REUNI.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista semiestruturada presencial e individual, pela qual buscaremos identificar: qual a sua percepção em relação ao REUNI; conhecer como estão os cursos criados a partir do REUNI e como estão sendo trabalhados as dimensões que o referido programa trouxe para a universidade. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para a reflexão sobre uma política educacional de grandes proporções e impactos e que trouxe reconfigurações importantes para o acesso ao ensino superior na universidade e ajudará a compreender a partir da visão dos gestores como estão sendo trabalhados os desafios que essa política impôs.

Sua participação na pesquisa pode ocasionar alguns riscos, tais como desconforto ou constrangimento proveniente das perguntas realizadas. No entanto, em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo e-mail alexks4@uft.edu.br.

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser. Reclamações e/ou insatisfações relacionadas à participação do respondente na pesquisa poderão ser comunicadas por escrito à Secretaria do CEP/UFT, desde que os reclamantes se identifiquem, sendo que o seu nome será mantido em sigilo.

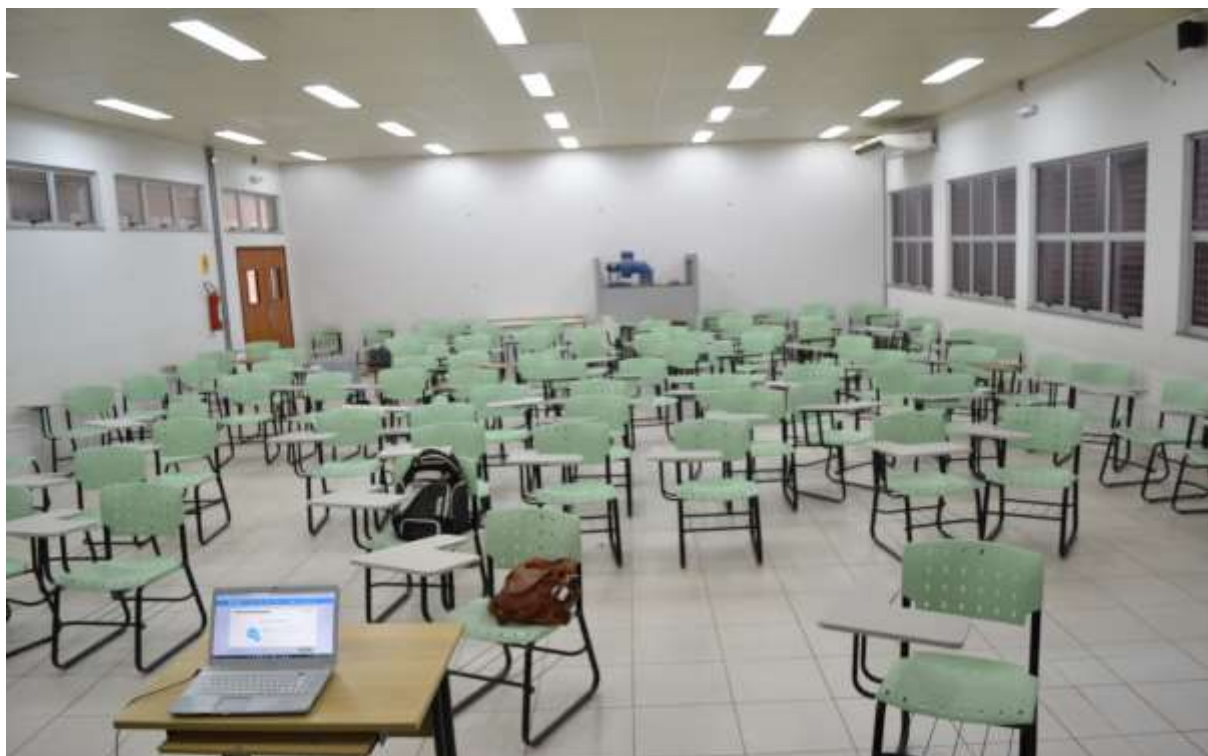
Data: ____/ ____/ ____

Assinatura do Participante

Assinatura do Coordenador do Projeto/ Pesquisador

APÊNDICE E - Infraestrutura física em imagens

FOTO 01: SALA DE AULA



Fonte: tirada pelo autor (2015).

FOTO 02: GABINETE DE PROFESSOR



Fonte: tirada pelo autor (2015).

FOTO 03: ANFITEATRO CONSTRUÍDO PARA O NÚCLEO COMUM



Fonte: tirada pelo autor (2015).

FOTO 04: BLOCO DE APOIO ADMINISTRATIVO



Fonte: tirada pelo autor (2015).

FOTO 05: COMPLEXOS TRÊS PAVIMENTOS – SALAS DE AULAS



Fonte: tirada pelo autor (2015).

Obras paradas

FOTO 06: COMPLEXO LABORATORIAL EM PALMAS



Fonte: tirada pelo autor (2016).

FOTO 07: COMPLEXO LABORATORIAL EM GURUPI



Fonte: tirada pelo autor (2016).

FOTO 08: COMPLEXO LABORATORIAL EM ARAGUAÍNA



Fonte: tirada pelo autor (2015).

FOTO 09: BIBLIOTECA EM ARAGUAÍNA



Fonte: tirada pelo autor (2015).

FOTO 10: BIBLIOTECA EM GURUPI



Fonte: tirada pelo autor (2016).

FOTO 11: COMPLEXO TRÊS PAVIMENTOS GURUPI



Fonte: tirada pelo autor (2016).



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**



**PLANO DE AÇÃO PARA MELHORAR AS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS,
PEDAGÓGICAS E ACADÊMICAS DOS 14 CURSOS DE GRADUAÇÃO QUE
FORAM CRIADOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS A PARTIR
DO REUNI**

**PALMAS - TO
ABRIL/2016**

CONTEXTO GERAL

A partir dos anos 2000 houve um incremento significativo de políticas que buscam a democratização do acesso, principalmente voltadas ao acesso nas instituições federais. Nesse contexto nasce o programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais - REUNI. O programa teve por principal objetivo aumentar o acesso ao ensino superior nas universidades federais e proporcionar uma reestruturação das grades curriculares, com inserção das chamadas formações interdisciplinares. Além do mais, o programa trouxe um conjunto de diretrizes e metas que deveriam ser perseguidas e adotadas como práticas acadêmicas e pedagógicas.

Contudo, ele não foi uma política dissociada das reformas anteriores, pois objetivava dar cumprimento as metas do Plano Nacional de Educação – PNE de 2001 que buscava expandir o atendimento das vagas para no mínimo 40% no setor público e 30% para os jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos. O programa foi implantando cercado por duas grande discussão: primeiro, ocasionaria a precarização do trabalho docente e a mercadorização do ensino, segundo, proporcionaria a interiorização e a democratização do acesso e levaria o setor público a recuperar o protagonismo no atendimento da demanda por ensino superior no Brasil.

Tendo por base essa conjuntura, o trabalho de dissertação do qual esse plano de ação é fruto adotou como objetivo principal, compreender o processo de implantação do programa REUNI na universidade federal do Tocantins - UFT e verificar a partir da visão dos gestores como estão sendo trabalhadas as suas diretrizes. A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa com aportes quantitativos documentais e o método adotado foi o estudo de caso. Os atores ouvidos através de entrevistas semiestruturada foram os diretores dos *campus* universitário de Palmas, Araguaína e Gurupi, que aderiram a expansão, 13 coordenadores dos cursos que foram criados a partir do programa, pró-reitora de graduação, vice-reitora e ex-reitor da universidade. A vice-reitora e o ex-reitor foram ouvidos para compreendermos o processo de adesão ao programa em 2007 e sua consequente implantação até 2012.

Os resultados apontam que o REUNI na UFT foi um programa muito exitoso sob o ponto de vista da expansão, democratização do acesso, atendimento de demandas por novas formações para o Estado, fortaleceu as licenciaturas que vão impactar na educação básica e as engenharias que cumprirão um papel importante num Estado ainda em desenvolvimento e proporcionou a melhoria do quadro docente. Contudo, tem sido um programa problemático sob o aspecto da infraestrutura física, principalmente, a laboratorial, muitas diretrizes não tem

recebido atenção, a exemplo da evasão que possui índices altíssimos e foi um programa refutado sob o aspecto da reestruturação. As inovações por ele propagadas tem sido muito incipientes e pouco avançou para além das concepções teóricas.

Este plano de ação contém os principais resultados obtidos na dissertação de mestrado profissional em Gestão de Políticas Públicas – GESPOL da Universidade Federal do Tocantins - UFT, *campus* universitário de Palmas com o título: os limites e as possibilidades do REUNI: um estudo de caso da experiência da UFT. Além dos principais resultados, este plano de ação também contempla em nível de sugestão as medidas que devem ser adotadas para melhorar os aspectos estruturais, pedagógicos e acadêmicos dos 14 cursos de graduação que foram criados com a adesão da universidade ao programa. A seguir, expõe-se o diagnóstico das principais diretrizes do programa e das principais ações sugeridas.

DIAGNÓSTICO DAS DIRETRIZES DO REUNI NA UFT

Este diagnóstico contém informações relativas as seguintes diretrizes: composição dos núcleos, classificação dos cursos na avaliação MEC/ENADE, novas tecnologias de apoio à aprendizagem e metodologias de ensino – aprendizagem, mobilidade estudantil, aumento no número de ingressantes, taxas de formandos na graduação, combate à evasão, quadro docente e infraestrutura física. O plano de ação subsequente ao diagnóstico contém sugestões de melhorias tanto para as diretrizes retratadas neste diagnóstico como para outras dimensões que não foram trabalhadas na dissertação com o apoio estatístico, tais como: ensino, pesquisa e extensão e, interdisciplinaridade. Todas as informações constantes de gráficos e quadros foram obtidas junto à secretaria acadêmica, setor responsável pelas informações estudantis, com exceção da classificação dos cursos no sistema MEC/ENADE. O quadro a seguir demonstra como estão formatados.

QUADRO 01: NÚCLEOS DOS CURSOS DO REUNI NA UFT

<i>Campus</i>	<i>Áreas de Conhecimento</i>	<i>Cursos</i>	<i>Duração do 1º ciclo</i>	<i>Duração do 2º ciclo</i>
Palmas	Ciência da Saúde	Enfermagem	01 ano e meio	02 a 03 anos
		Farmácia		
	Ciência e Tecnologia	Engenharia Elétrica	02 anos	03 anos
		Engenharia Civil		
	Arte e Filosofia	Artes Licenciatura	01 ano e meio	02 anos e meio
		Filosofia Licenciatura		
Araguaína	Ciências Naturais	Química Licenciatura	01 ano e meio	02 anos e meio
		Física Licenciatura		
		Biologia Licenciatura		
	Gestão de Negócios	Tecnólogo em Turismo	01 ano e meio	01 ano e meio
		Tecnólogo em Logística		
		Tecnólogo em Cooperativismo		
Gurupi	Ciências Agrárias	Engenharia de Biotecnologia e Bioprocessos	02 anos	03 anos
		Química Ambiental		

Fonte: plano de expansão e reestruturação da UFT (2007).

Conforme quadro acima, os cursos estão agrupados por áreas de formações e divididos em ciclos de formação. Há áreas com núcleos composto por três cursos e há cursos que possui até dois anos de sua formação compartilhada com outros. Antes do diagnóstico de cada diretriz, apresenta-se como estão as classificações dos cursos nas avaliações MEC/ENADE.

Classificação dos cursos

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES está regulamentado através da lei 10.861 (BRASIL, 2004). Em relação as avaliações dos cursos de graduação, a referida lei normatiza da seguinte forma: “a avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica” (BRASIL, 2004, art. 4º). Algumas bases do programa analisado como reestruturação física, novas metodologias e tecnologias de ensino e o próprio aumento do quadro docente estão de alguma forma contemplada como itens avaliados pelo SINAES.

Contudo, os cursos do REUNI na UFT levam desvantagem quanto à avaliação, já que não se atribui nenhuma pontuação pela formação em núcleo. Porém, estes cursos enfrentam desafios que os cursos tradicionais não possuem, a exemplo de dificuldades na prática do ensino derivado do ciclo comum composto por muitos alunos numa mesma turma, entre outros fatores. O quadro a seguir mostra as notas dos cursos nas avaliações do MEC e alguns já possuem nota do ENADE (Enxame Nacional de Desempenho dos Estudantes).

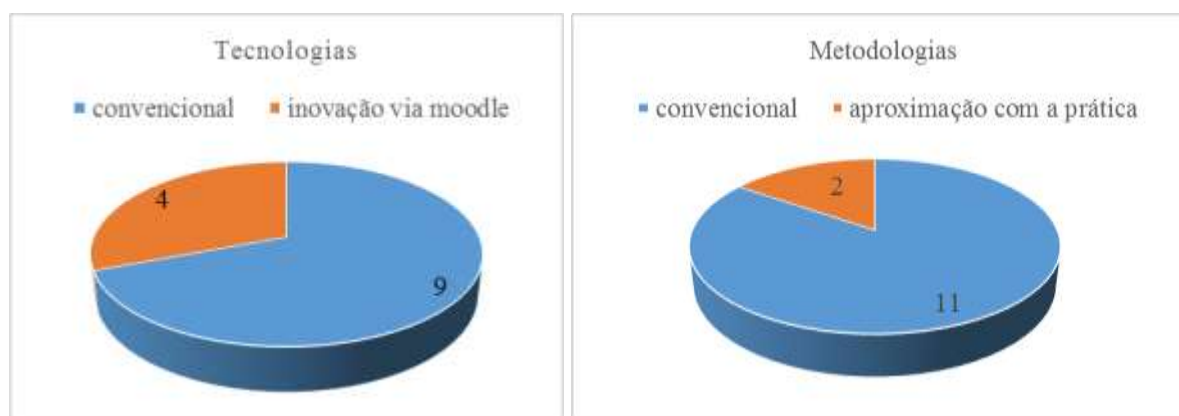
QUADRO 02: CLASSIFICAÇÃO DOS CURSOS NAS AVALIAÇÕES DO MEC E ENADE

Cursos	CC	CPC	ENADE
Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia.	3	-	-
Química Ambiental.	3	-	-
Física.	3	-	-
Química.	4	-	-
Biologia.	3	-	-
Gestão de Cooperativas.	4	-	-
Gestão de Turismo.	4	-	-
Logística.	4	4	5
Teatro.	3	-	-
Filosofia.	4	-	-
Enfermagem.	3	3	4
Nutrição.	3	3	3
Engenharia Civil.	4	-	-
Engenharia Elétrica.	4	-	-

Fonte: e-MEC (2016).

Considerando as avaliações por núcleo, os melhores conceitos estão nos tecnólogos, nota 4 nos três cursos, nas licenciaturas, apenas química e filosofia possuem nota 4, assim como, nota 4 nas engenharias do *campus* de Palmas, mas cinquenta por cento dos cursos possuem a nota mínima. Apenas três cursos possuem nota do ENADE e mais uma vez a situação mais favorável está no núcleo dos tecnólogos com nota 5 para o curso de logística. Cumpre ressaltar que todos os cursos são relativamente novos e ainda estão em processo de consolidação. A seguir, expõe-se como os coordenadores percebem o uso de novas tecnologias de apoio à aprendizagem e novas metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas no dia-a-dia dos cursos.

Tecnologias e metodologias

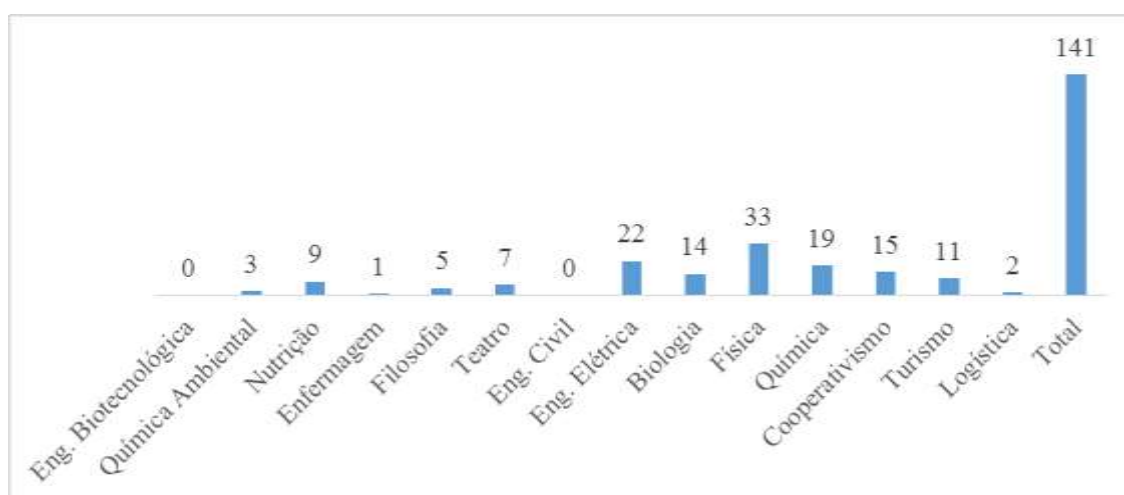
GRÁFICO 01: METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E TECNOLOGIAS DE APOIO À APRENDIZAGEM

Fonte: elaborado pelo autor.

O gráfico a seguir demonstra a percepção dos 13 coordenadores dos cursos no que diz respeito ao uso de novas metodologias e tecnologias nas práticas pedagógicas. Quando se trata de tecnologia, apenas quatro coordenadores consideraram haver alguma inovação através do moodle, mas ressaltaram que essa ferramenta não é derivada do programa. Nas metodologias, apenas dois coordenadores consideraram haver alguma inovação a partir da aproximação com a prática desde o início de formação. Essa aproximação é fruto direto da configuração dos PPCs dos dois cursos da área da saúde (nutrição e enfermagem).

Mobilidade estudantil

GRÁFICO 02: MOBILIDADE ESTUDANTIL NOS CURSOS DO REUNI: 2009 – 2015



Fonte: secretária acadêmica – SIE (2015).

A mobilidade demonstrada acima representa a migração de alunos de um curso para o outro do mesmo núcleo ou para outro curso do REUNI. Os cursos estão ordenados da esquerda para direita conforme a composição dos ciclos, sendo 6 núcleos, quatro com a formação básica composta pela junção de dois cursos e dois compostos pela junção de três cursos.

A menor mobilidade está no núcleo de Gurupi (engenharia biotecnológica e química ambiental). As maiores mobilidades estão nos núcleos de Araguaína, licenciaturas (biologia, física e química) e tecnólogos (cooperativismo, turismo e logística). O curso de licenciatura em física possui a maior mobilidade e engenharia biotecnológica e engenharia civil não perderam alunos nesse tipo de evasão. De forma geral, a mobilidade pode ser considerada extremamente baixa, considerando os quatorze cursos, houve somente 141 alunos que optaram por mudar através desse sistema. Considerando ainda 6.040 ingressantes no mesmo período, a mobilidade geral corresponde apenas 2,33%.

De certa forma constitui uma alternativa interessante a evasão da universidade, pois se durante o itinerário no ciclo básico o aluno não gostar do curso pode mudar sem perda de disciplinas. A seguir, expõe-se o processo de entradas de alunos desde que os cursos foram criados.

Aumento no número de ingressantes

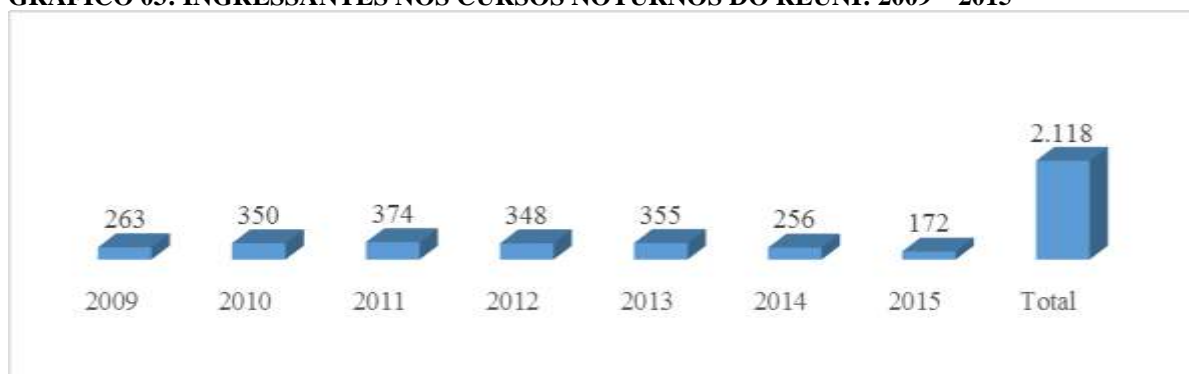
QUADRO 03: INGRESSANTES NOS CURSOS DO REUNI: 2009 – 2015

Cursos	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Eng. Biotecnológica.	40	81	79	81	80	64	55	480
Química Ambiental.	33	80	83	51	30	30	32	339
Nutrição.	40	80	94	87	89	84	73	547
Enfermagem.	40	85	91	67	48	48	35	414
Filosofia.	41	82	86	88	74	61	65	497
Teatro.	40	82	87	81	74	55	45	464
Eng. Civil.	38	89	104	91	83	80	75	560
Eng. Elétrica.	40	85	91	102	102	91	81	592
Biologia.	30	63	81	73	66	57	46	416
Química.	30	59	65	57	48	41	44	344
Física.	30	61	58	52	53	36	31	321
Cooperativismo.	29	60	61	54	60	42	34	340
Logística.	33	60	63	69	62	61	39	387
Turismo.	31	60	60	61	58	41	28	339
Total	495	1.027	1.103	1.014	927	791	683	6.040

Fonte: secretaria acadêmica – SIE (2015).

Os números mostram que a meta geral foi atingida até o exercício 2012, considerando que em 2009 os cursos começaram apenas no segundo semestre. A partir de 2013 o número de ingressantes vem diminuindo progressivamente em todos os cursos, contudo, os números de engenharia civil e elétrica, nutrição e enfermagem ainda estão relativamente alto. Nos últimos três anos, os ingressos anuais do curso de química ambiental, não correspondem nem a meta inicial para o semestre.

De forma geral, a queda corresponde a 8,57% em 2013, 14, 67% em 2014 e 13, 65% em 2015, mas se formos considerar o ano de 2015 em relação ao ano de 2012 quando tivemos o ingresso dentro da meta, a queda foi de 32,64%. O gráfico a seguir mostra os números anuais de todos os cursos que ofertam vagas noturnas, considerando que o objetivo é ofertar 480 vagas anuais.

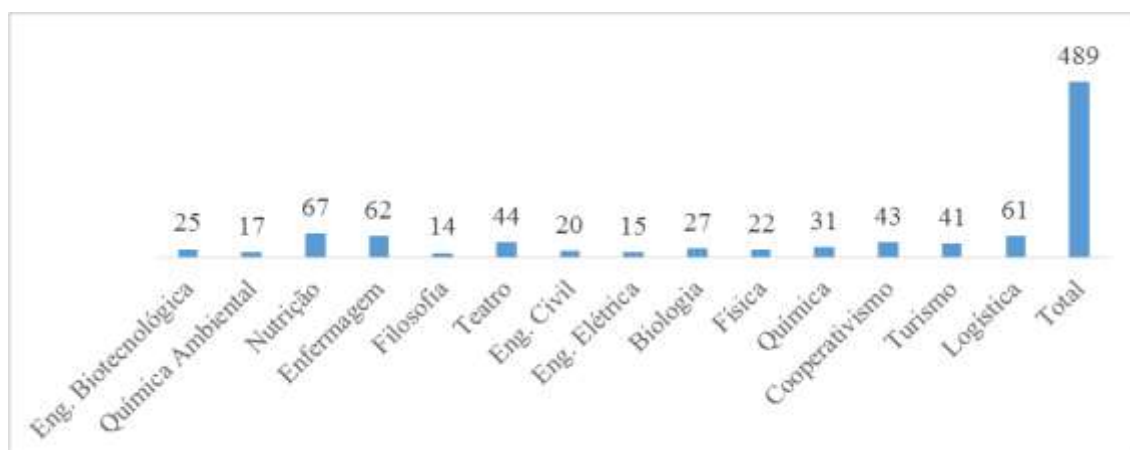
GRÁFICO 03: INGRESSANTES NOS CURSOS NOTURNOS DO REUNI: 2009 – 2015

Fonte: secretaria acadêmica – SIE (2015).

O gráfico acima mostra que em nenhum ano houve o ingresso de 480 alunos nas turmas noturnas. 2011 foi o ano em que esse número esteve mais próximo de ser atingido com 77,91% das vagas preenchidas. Como demonstrado no quadro anterior, o número de ingressantes tem diminuído de forma geral em todos os cursos e nas turmas noturnas essa queda também é acentuada com redução nos últimos dois exercícios de 27,88% em 2014 e 32,81% em 2015, se considerarmos a meta inicial de 480 vagas, 2015 preencheu apenas 35,83%.

Deve-se ressaltar que se houvesse o ingresso de mil alunos por ano e considerando que há alta retenção, principalmente no ciclo comum, o que deixa as turmas maiores ainda, a infraestrutura física não comportaria, principalmente a laboratorial. Embora, tenha tido um número de ingressantes inicialmente dentro do esperado, o gráfico a seguir demonstra que o número de formando tem sido baixo.

Taxa de formandos na graduação

GRÁFICO 04: EGRESSOS DOS CURSOS DO REUNI

Fonte: secretaria acadêmica – SIE (2015).

No gráfico acima, os egressos dos tecnólogos (cooperativismo, turismo e logística) corresponde aos anos de 2012, 2013 e 2014. Nas licenciaturas (filosofia, teatro, física, química e biologia) correspondem aos anos de 2013 e 2014. No núcleo da saúde (nutrição e enfermagem) 2013 e 2014 para nutrição e 2014 para enfermagem. Enquanto nas engenharias (biotecnológica, química ambiental, civil e elétrica) corresponde apenas ao ano de 2014.

Em três anos, logística com 61 egressos foi o curso tecnólogo que mais formou, bem mais que os outros. Nas licenciaturas a que mais teve egressos foi teatro com 44 num espaço de tempo de dois anos. No núcleo da saúde, nutrição formou 67 em dois anos e enfermagem 62 apenas no ano de 2014. Nos núcleos das engenharias o curso com maior número de egressos é engenharia biotecnologia com 25, mas apenas em um exercício.

Embora, o núcleo da saúde tenha bons números de egressos, de forma geral a quantidade de formados é baixa, principalmente porque há relativamente um número grande de ingressantes, com exceção dos últimos anos. Considerando os quatorze cursos e que destes, três tem duração apenas de três anos e cinco cursos tem duração de 4 anos e considerando ainda que a relação de egressos é semestral, pode-se considerar que os cursos ainda formam poucos alunos, muito longe da meta de 90% estabelecida pelo programa. É possível que esse cenário não se modifique nos próximos anos já que o número de ingressantes vem caindo significativamente e a evasão é alta.

Evasão

Para melhor compreensão da evasão nos cursos, aglutinamos-os conforme os núcleos em que eles pertencem e conforme a formatação do ciclo básico, ou seja, cursos que possui o mesmo ciclo básico estão aglutinados juntos. A seguir os gráficos mostram que a evasão de fato é significativa em todos os cursos. Todos os dados apresentados nos gráficos foram fornecidos pela secretaria acadêmica através do sistema SIE. As análises foram realizadas de forma global após o último gráfico, por isso, não há análises entre os gráficos.

GRÁFICO 05: ENG. BIOTECNOLOGIA E QUÍMICA AMBIENTAL - INGRESSANTES X EVASÃO: 2009 – 2015

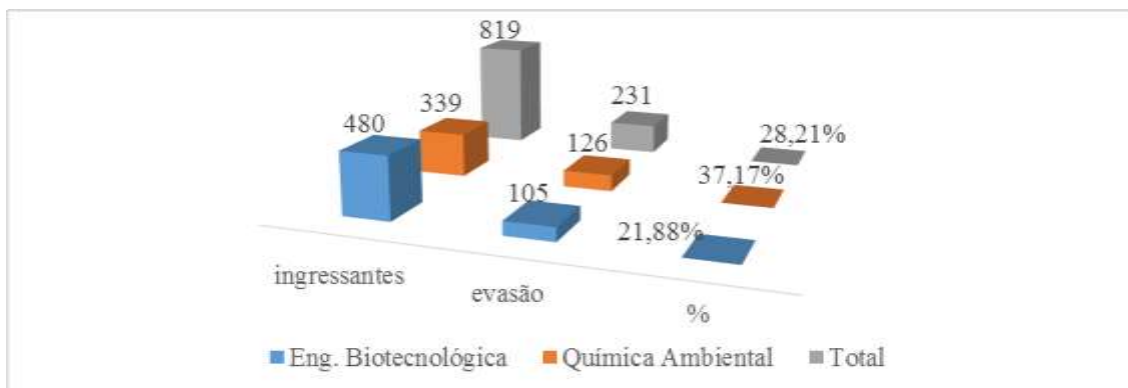


GRÁFICO 06: ENG. CIVIL E ENG. ELÉTRICA - INGRESSANTES X EVASÃO: 2009 – 2015

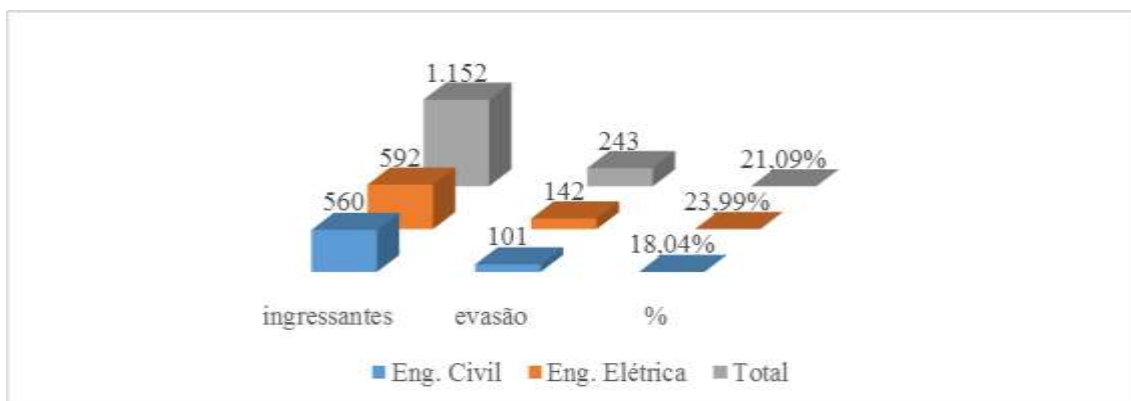


GRÁFICO 07: FILOSOFIA E TEATRO – INGRESSANTES X EVASÃO: 2009 – 2015

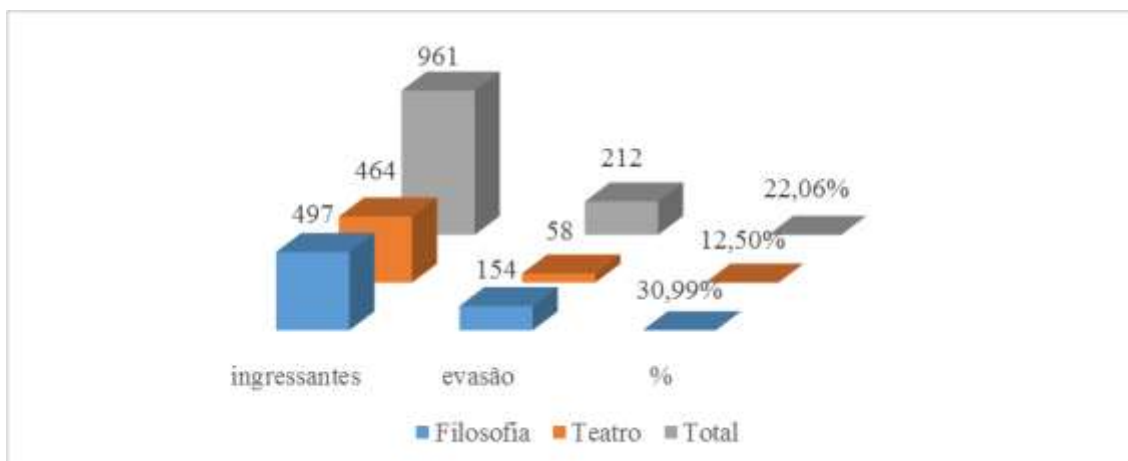


GRÁFICO 08: NUTRIÇÃO E ENFERMAGEM – INGRESSANTES X EVASÃO: 2009 – 2015

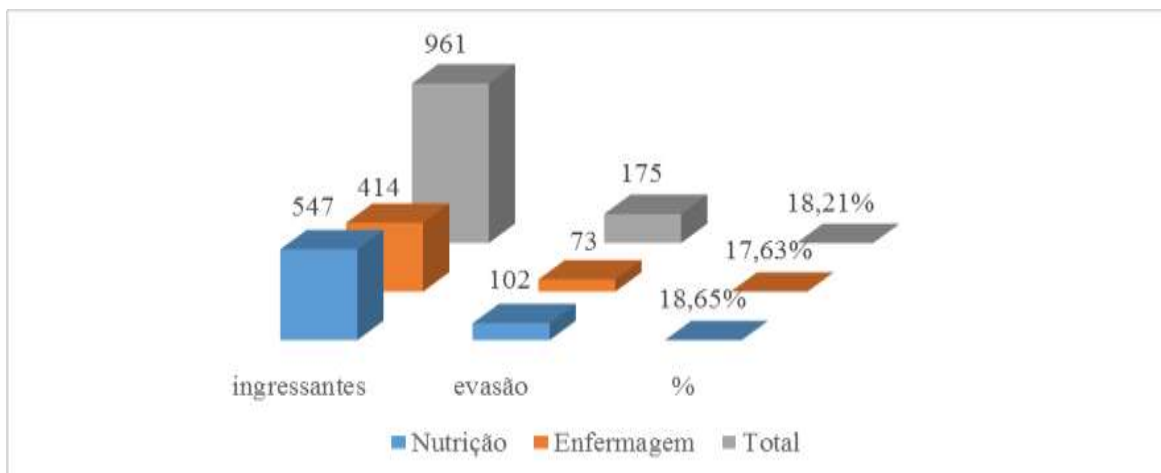


GRÁFICO 09: FÍSICA, QUÍMICA E BIOLOGIA – INGRESSANTES X EVASÃO: 2009 – 2015

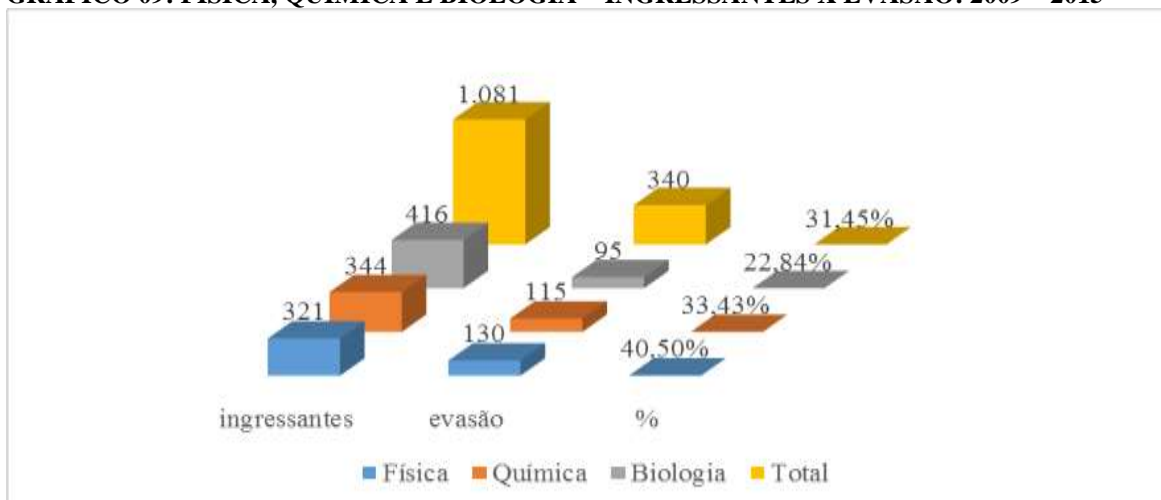


GRÁFICO 10: COOPERATIVISMO, LOGÍSTICA E TURISMO - INGRESSANTES X EVASÃO: 2009 – 2015

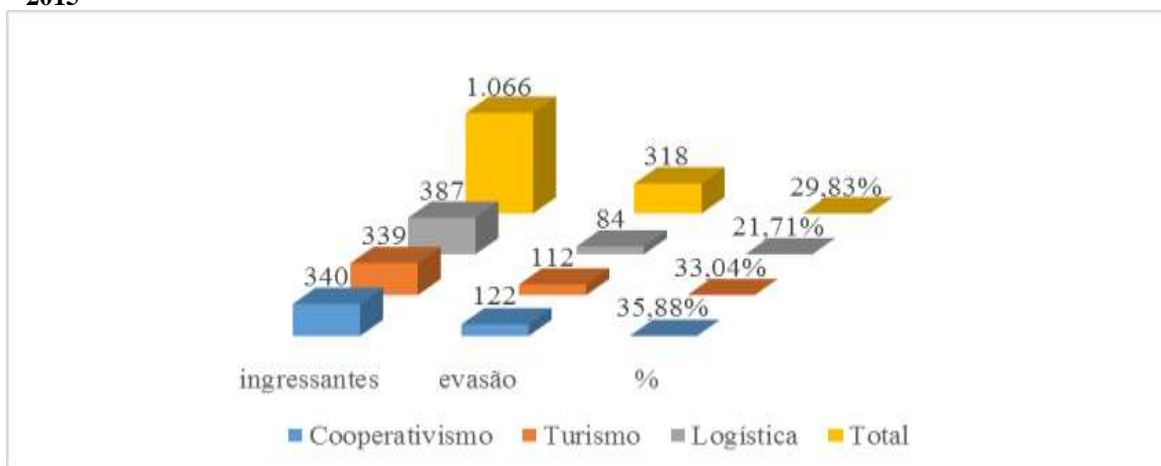
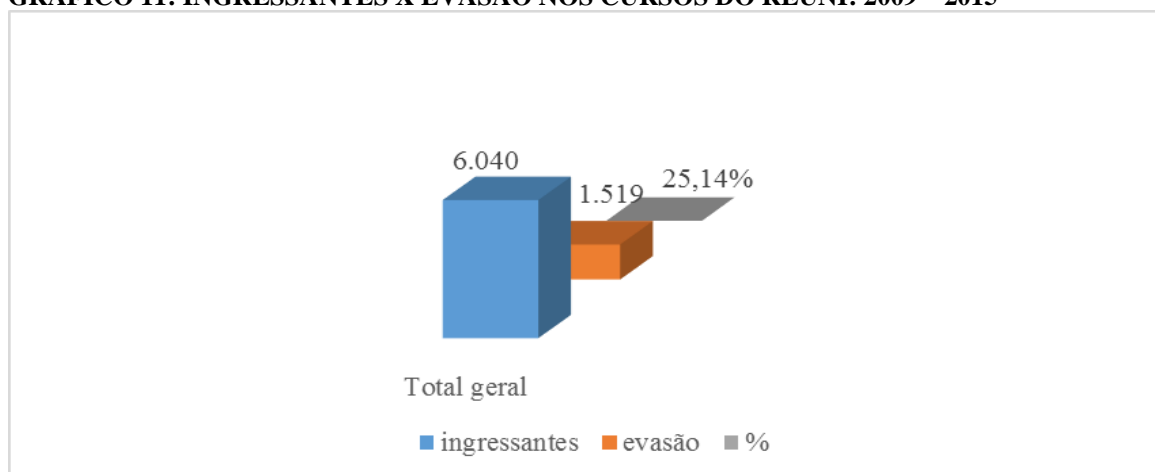


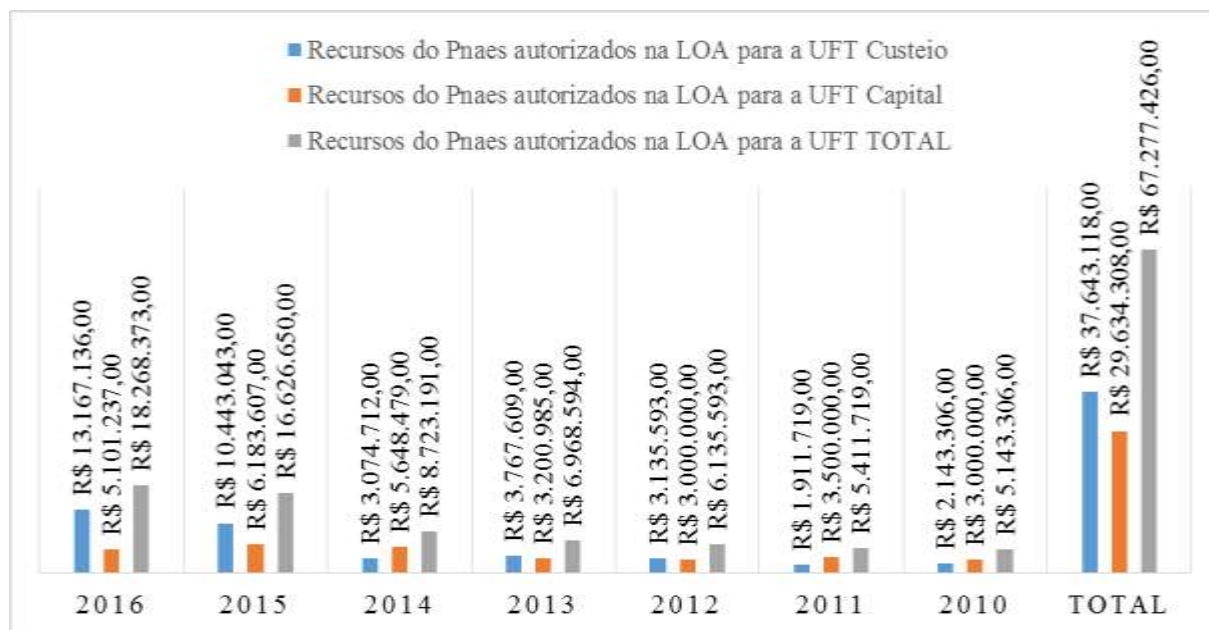
GRÁFICO 11: INGRESSANTES X EVASÃO NOS CURSOS DO REUNI: 2009 – 2015

Dos 14 cursos demonstrados acima, um possui evasão acima dos quarenta por cento; licenciatura em física 40,50%. Cinco possui evasão na casa dos trinta por cento; química ambiental 37,17%, cooperativismo 35,88%, licenciatura em química 33,43%, turismo 33,04% e filosofia com 30,99%. Quatro cursos estão com evasão abaixo dos vinte por cento; teatro 13,84%, enfermagem 17,63%, engenharia civil 18,04% e nutrição com 18,65%. Portanto, o curso com maior evasão é o de licenciatura em física e o de menor, teatro, contudo, nenhum curso possui evasão abaixo dos dez por cento e a média geral dos cursos está em 25,14% o que pode ser considerada alta.

Para a maioria dos entrevistados a maior evasão se dá no ciclo básico ou comum, em função principalmente do baixo nível com que os alunos entram na universidade. Junta-se as deficiências com uma base inicial de disciplinas pesadas e turmas grandes tem-se além de alta retenção uma evasão elevada. Contudo, a percepção geral dos entrevistados é que a evasão é multi causal, não há um fator único, inclusive as greves, evento recorrente nos últimos anos, foi considerado um fator de evasão.

Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES

GRÁFICO 12: RECURSOS DO PNAES AUTORIZADOS NA LOA PARA A UFT



Fonte: Lei orçamentária anual (2010-2015).

Os Recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos estudantes na educação superior. Constitui-se um recurso importante para combater uma das causas de evasão, as dificuldades econômicas e financeiras dos alunos de baixa renda. Os recursos são gastos em despesas de custeio (despesas permanentes) e despesas de capital (investimentos). Desde 2010 quando o programa foi criado o repasse para a UFT aumentou em 255,18% saindo de pouco mais de cinco milhões no primeiro ano para mais de 18 milhões em 2016. O aumento está diretamente relacionado à adesão da universidade ao SISU.

O montante autorizado em sete anos está próximo a 70 milhões. Cumpre ressaltar que a LOA é uma peça apenas autorizativa, não necessariamente significa que todos esses valores foram empenhados e liquidados. De qualquer forma, demonstra que os esforços das políticas de democratização do acesso tem avançado para consolidação de uma cenário que favoreça a permanência do aluno no espaço universitário.

Infraestrutura física

Em relação à infraestrutura atualmente disponibilizada aos 14 cursos do REUNI, as salas de aulas estão num padrão adequado em termos de estrutura predial, climatização,

carteiras e equipamentos de suporte, como data shows e outros equipamentos multimídias, a exemplo de caixa de som e cabos HDMI. A maioria das salas estão em prédios relativamente novos e algumas em prédios novos, a exemplo de Palmas e Araguaína. Em muitas salas já existem os data shows instalados de forma permanente e através dos serviços terceirizados a higiene das salas são feitas diariamente, deixando o espaço de aprendizado adequado tanto em estrutura como em questões de higiene e saúde. Há problemas pontuais, em relação a manutenção, equipamentos que danificam e que trazem alguns transtornos as aulas.

Todavia, quando se trata de biblioteca, considerando principalmente o acervo, as diferenças são mais acentuadas. Em relação a espaços físicos, somente o *campus* de Palmas possui uma estrutura construída especificamente para abrigar a biblioteca e com condições estruturais mais adequadas. Em Araguaína e Gurupi as bibliotecas funcionam em espaços improvisados. Em Gurupi fica num prédio que possui as coordenações dos cursos e lotações de professores e em Araguaína também é improvisada num prédio (anfiteatro) que abriga salas de aulas do núcleo comum dos cursos. Nesses dois *campi* estão em fase de construção um prédio específico para abrigar a biblioteca, todavia, com as dificuldades financeiras que atravessa a União as obras estão paradas.

Outro fator unânime nas avaliações, mas de forma negativa, foi à acessibilidade. A acessibilidade, além de ser uma condição de dignidade da pessoa humana, no Brasil passou a integrar o rol de direito dos cidadãos, especialmente os sujeitos passivos da regulamentação legal. Cumpre ressaltar que ela está amparada na lei 10.048 (BRASIL, 2000a), lei 10.098 (BRASIL, 2000b) e regulamentada através do decreto 5.296 (BRASIL, 2004). Em relação à acessibilidade, nos três *campi* a situação é bastante complicada. As pequenas modificações estruturais ainda não garantem que esse direito seja de fato exercido pela comunidade acadêmica. Os prédios mais novos todos possuem elevadores para cadeirantes, mas nenhum funciona, e a questão da sinalização do *campus* e rampas também fica a desejar.

As coordenações dos cursos em Palmas ficam no primeiro andar dos seus respectivos prédios e a única forma de acesso é por escadas, a única coordenação que fica no térreo é enfermagem. Em Gurupi, as coordenações ficam no primeiro andar do prédio e possuem apenas as escadas para acesso, pois os elevadores não funcionam. Em Araguaína todas as coordenações ficam no térreo dos prédios, o que facilita o acesso, embora, os elevadores existentes em alguns prédios também não funcionam.

Em relação às aulas, somente o *campus* de Gurupi tem todas suas aulas nos térreos dos prédios, isso porque o *campus* não possui prédios com andares superiores destinados as aulas. Palmas e Araguaína tem prédios novos com aulas no primeiro e segundo andar, mas os elevadores não funcionam. Os treze coordenadores avaliaram de forma negativa essa parte da

estrutura e todos citaram a questão dos elevadores não funcionarem, embora, também tenham considerado outras questões como o próprio acesso do aluno a universidade.

Em relação aos espaços para os docentes quando não estão em sala de aula, a realidade do *campus* de Araguaína é muito parecida com a realidade do *campus* de Palmas, onde a maioria dos professores que possui salas ou comumente chamada de gabinetes, dividem com mais dois, três e as vezes até quatro docentes. Há muitos que ainda não possui esses espaços e acabam utilizando os espaços de laboratórios, coordenação do curso ou mesmo trabalhando em casa. Em Araguaína ainda há outro problema, que é a impossibilidade de utilização de alguns espaços durante a noite por falta de segurança. O próprio prédio aonde estão localizadas as coordenações não é utilizado a noite devido ao risco à segurança pessoal já que a estrutura do *campus* estar localizada numa região da cidade considerada insegura e violenta.

No *campus* de Gurupi encontra-se a melhor situação, pois a grande maioria dos professores possui salas individuais. Alguns ainda dividem espaço com mais um, contudo, não há professores sem gabinetes. Cumpre ressaltar que em Gurupi há apenas quatro cursos de graduação, isso favorece um atendimento mais personalizado, diferentemente de Palmas e Araguaína com seus 16 e 14 cursos de graduação respectivamente.

Em relação a todos os itens que envolve a infraestrutura dos cursos do REUNI na UFT, os laboratórios assumem condição primária para uma boa formação, considerando principalmente que dos 14 cursos, apenas filosofia e cooperativismo não tem demandas laboratoriais. Mesmo teatro, exige-se espaços específicos para ensaios o que poderia ser chamado de aulas laboratoriais ou práticas. Turismo e logística embora não sejam eminentemente laboratoriais, possuem demandas em laboratórios já que a formação está direcionada para uma carreira bastante técnica.

As licenciaturas em física, química e biologia, as engenharias civil, elétrica, química ambiental e biotecnologia e as formações da saúde, enfermagem e nutrição são cursos que possuem alta demanda laboratorial. A boa formação nesses cursos está eminentemente atrelada entre outros fatores a capacidade e qualidade de aulas em laboratórios. Dentro dos itens da infraestrutura física, os laboratórios foram considerados a parte mais complicada da infraestrutura.

Primeiro, os laboratórios pactuados no plano de expansão e reestruturação da UFT com o MEC em 2007 não haviam sido até final de 2015 entregues. As construções estão praticamente prontas, contudo, com as restrições orçamentárias atuais é possível que ainda levem tempo para serem utilizados nas finalidades para os quais foram construídos e mesmo

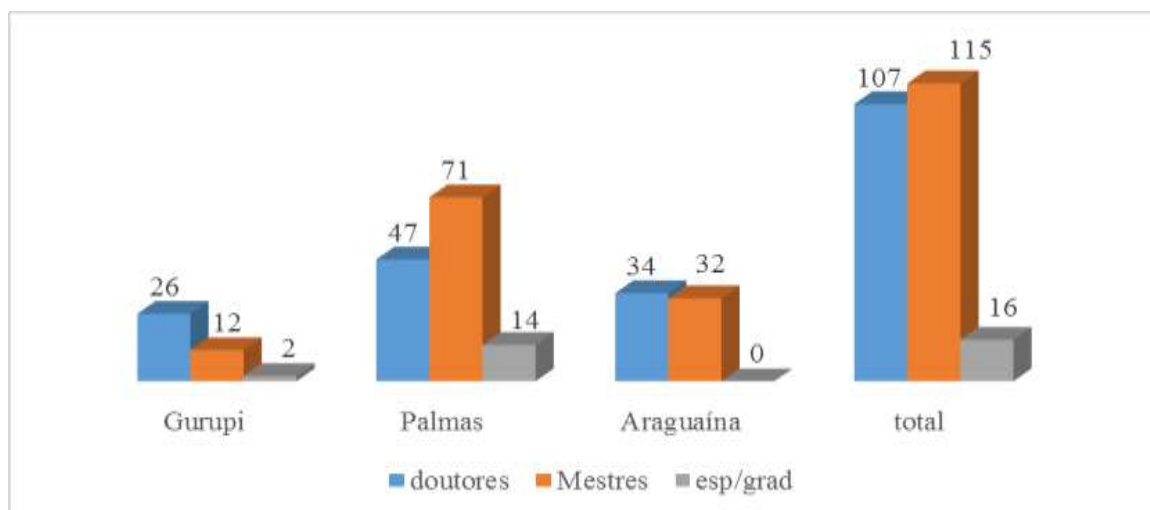
após a entrega não necessariamente já entrarão em uso, já que, equipar laboratórios exigem outras demandas, a exemplo de equipamentos e servidores técnicos.

A maioria dos cursos possui apenas um laboratório específico o que compromete a formação no núcleo profissional, alguns são multiuso (utilizados por vários cursos) e outros estão em instalações improvisadas. Cursos como teatro e turismo não possui espaços de aprendizagem práticos e o único laboratório do curso de logística foi construído a partir da iniciativa dos professores, alunos e comunidade empresarial. Nutrição utiliza no ciclo básico laboratórios da medicina e enfermagem busca recuperar o passivo laboratorial com aulas em campo. Nas engenharias e licenciaturas, há também uma série de dificuldades como algumas instalações improvisadas, insuficiência de laboratório e falta de equipamentos. Cumpre ressaltar que mesmo nas quantidades insuficientes há nos três *campi* alguns em boas condições para o ensino (infraestrutura e equipamentos).

Em relação ao apoio administrativo, como diárias aos professores e transportes para aula de campo e visitas técnicas, atualmente não está havendo esse suporte. Todavia, a causa é a forte crise econômica vigente no país. Para a participação de professores em eventos como congressos, a universidade disponibiliza recursos por intermédio de edital, contudo, não consegue contemplar a todos e muitos professores arcam com o próprio bolso, além do mais, favorece o professor doutor por ter mais pontuação

Quantidade e qualidade do quadro docente

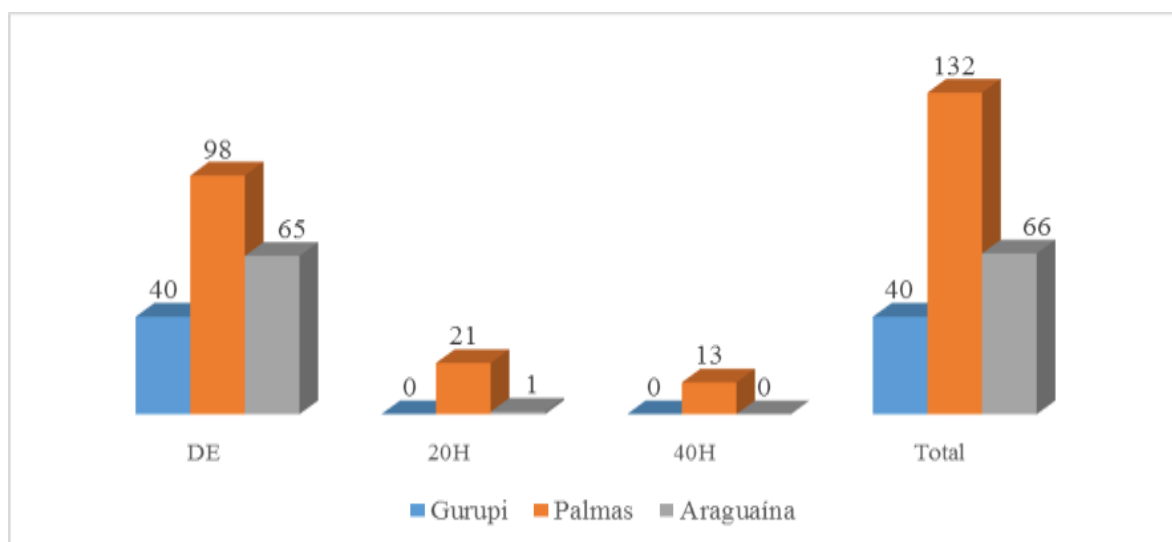
GRÁFICO 13: TITULAÇÃO ACADÊMICA DOS DOCENTES



Fonte: setor de recursos humanos (2016).

O gráfico mostra que no *campus* de Gurupi 65% do quadro docente são doutores. *Campus* de Araguaína 51,51% são doutores e no *campus* universitário de Palmas, apenas 35,60% do quadro docente é composto por doutores. No geral, dos 238 professores do REUNI, temos 107 doutores, o que corresponde a 44,95% do quadro. Essa realidade impacta diretamente a pesquisa, já que, na grande maioria, elas são realizadas por doutores, principalmente porque são eles que compõe os programas de pós-graduação.

GRÁFICO 14: REGIME DE TRABALHO DOCENTE



Fonte: setor de recursos humanos (2016).

No *campus* de Gurupi, todos os docentes estão no regime de dedicação exclusiva. Em Araguaína apenas um professor está no regime de 20 horas e os demais são dedicação exclusiva. Palmas, embora tenha a grande maioria dos docentes em regime de dedicação exclusiva, há 25,75% do quadro fora desse regime, especialmente no regime de 20 horas. Esses docentes fora do regime de dedicação exclusiva, dificilmente terão condições de se dedicarem a pesquisa, principalmente os de 20 horas. Cumpre ressaltar que no geral eles só correspondem a 14,70% do quadro docente.

PLANO DE AÇÃO

A partir dos resultados deste trabalho é possível afirmar que há um grande desafio para os gestores da UFT, principalmente para fortalecer o que vem dando certo e corrigir as distorções e problemas que acabam por impactar negativamente a qualidade dos cursos. Esses desafios compreendem as esferas pedagógicas, acadêmicas e administrativas. Deixamos como sugestões aos gestores as seguintes recomendações:

- Melhorar as condições estruturais dos cursos, principalmente a estrutura laboratorial, acessibilidade e aumentar os espaços aos professores. A melhoria da estrutura laboratorial vai possibilitar melhor cumprimento dos PPCs no que diz respeito às aulas práticas e maximizar as pesquisas. A acessibilidade, além de ser uma exigência legal, é uma condição de dignidade da pessoa humana, portanto, deve-se concentrar esforços no sentido de minimizar esse grave problema institucional que afeta a comunidade acadêmica como um todo, principalmente os portadores de necessidades especiais. Aumentar os espaços ao docente também é fundamental para fixar o professor na cotidianidade da vida acadêmica e aumentar a possibilidade dele dispensar uma atenção extra classe aos alunos, principalmente os mais vulneráveis, contribuindo para o combate a alta retenção e evasão. Cumpre ressaltar que a melhoria das condições de infraestrutura física contribuirá para melhorar a nota dos cursos nas avaliações do MEC;
- As atividades de extensão devem ser pensadas e realizadas como fruto de uma política institucional e não apenas como ações fragmentadas.
- Deve-se buscar fortalecer as pesquisas, embora, trate-se de cursos relativamente novos, há muito potencial no longo prazo, mas que passa necessariamente por duas ações chaves. A primeira, fortalecer os programas de qualificação do quadro docente, embora, essa tem sido uma política visível da instituição, menos de cinquenta por cento dos professores do REUNI são doutores. A segunda, criar programas de pós-graduação (mestrados), mas depende eminentemente da primeira ação. Atualmente, entre os 14 cursos do Reuni, apenas o curso de engenharia de Bioprocessos e biotecnologia possui um programa de mestrado na área.
- Fortalecer a interdisciplinaridade como política acadêmica. Atualmente deixa-se apenas a boa vontade dos docentes, o que não vem surtindo muito efeito. O fortalecimento da interdisciplinaridade além do ganho de qualidade na formação, poderá permitir a criação de programas de pós graduação por núcleo, como é no ensino, e com isso, otimizar os recursos materiais e acima de tudo, consegue-se formar o quantitativo exigido de doutores para o funcionamento do programa.
- A gestão superior da universidade precisa discutir com os colegiados como proceder para fortalecer a formação conjunta naqueles núcleos que não querem a separação e como viabilizar o consenso nos núcleos que pregam a separação. Deve-se considerar que havendo o real interesse de alguns núcleos em separa-se, é preciso construir um diálogo em torno disso, uma vez que deixando esses cursos agrupados de forma forçosa poderá ser mais prejudicial que separá-los.

- O REUNI trouxe para as universidades federais uma realidade que por muito tempo ela não conhecia, a realidade da educação pública nos níveis básico e médio. Por um lado, as políticas de democratização do acesso do qual o REUNI é fruto, tem tornado real o sonho de muitos alunos quanto ao ingresso numa universidade pública federal, por outro, o baixo nível que eles entram não tem permitido que muitos avancem durante o curso, daí, tem-se um problema grave que é a retenção. Essa realidade não pode ser desconsiderada pela universidade, bem como, não pode ficar apenas a cargo dos programas de monitorias. É preciso dialogar com a comunidade acadêmica e buscar maneiras eficazes para minimizar essa realidade.
- A universidade precisa divulgar melhor seus cursos, principalmente nos polos dos *campi*. Os resultados mostraram que tem havido uma progressiva perda de atratividade da maioria dos cursos, principalmente os de baixa demanda. Uma alternativa que inclusive já vem sendo adotada em Araguaína é divulgar através de palestras nas escolas. Mostrar o que é o curso, suas potencialidades, suas áreas de atuação e com isso tem-se a possibilidade de atrair mais interessados. É preciso permitir que os alunos do ensino médio saibam o que de fato o *campus* universitário oferece em termos de alternativas de carreira. Embora, depois do SISU esse marketing local poderá ter sua eficácia reduzida.
- A universidade como um todo (reitoria, *campus* e colegiados) deve-se congrega esforços para combater a evasão nesses cursos. Conforme demonstrado nos resultados, os índices estão elevados, é uma realidade que corrói a eficácia das políticas de acesso e portanto, deve-se institucionalizar as ações que possam ao menos minimizar esses índices. Cursos com evasão acima de trinta por cento deve receber atenção especial, caso contrário, corre-se o risco de serem cursos que não cumprirão com a missão para os quais foram criados.
- Sugere-se criar grupos de trabalhos por área temática. Com isso, analisa-se cada vertente dos problemas administrativos, de infraestrutura física, pedagógica e acadêmica de forma específica e com a participação de grupos diretamente relacionado a cada área.